

C/EAÉ 2013

**Atas do I Congresso Internacional
Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação.**

Feliciano H. Veiga, Ana Almeida, Carolina Carvalho, Diana Galvão,
Fátima Goulão, Fernanda Marinha, Isabel Festas, Isabel Janeiro,
João Nogueira, Joseph Conboy, Madalena Melo, Maria do Céu Taveira,
Sara Bahía, Suzana Nunes Caldeira, e Tiago Pereira.

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
2014

Com o apoio:

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

U
LISBOA
UNIVERSIDADE
DE LISBOA

ie
Instituto de
Educação

Ficha técnica

Título:

Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação

Autores:

Feliciano H. Veiga, Ana Almeida, Carolina Carvalho, Diana Galvão, Fátima Goulão, Fernanda Marinha, Isabel Festas, Isabel Janeiro, João Nogueira, Joseph Conboy, Madalena Melo, Maria Céu Taveira, Sara Bahía, Suzana Nunes Caldeira, e Tiago Pereira.

Editor:

Instituto de Educação
Universidade de Lisboa

Design e paginação:

Sérgio Pires

ISBN: 978-989-98314-7-6

outubro 2014

Coordenador do Congresso

Feliciano H Veiga

Comissão Organizadora

Feliciano H. Veiga

(Universidade de Lisboa) | Coordenador

Ana Almeida (Universidade do Minho)

Carolina Carvalho (Universidade de Lisboa)

Fátima Goulão (Universidade Aberta)

Fernanda Marinha (Universidade de Lisboa)

Isabel Festas (Universidade de Coimbra)

Isabel Janeiro (Universidade de Lisboa)

João Nogueira (Universidade Nova de Lisboa)

Joseph Conboy (Universidade de Lisboa)

Madalena Melo (Universidade de Évora)

Maria do Céu Taveira (Universidade do Minho)

Sara Bahia (Universidade de Lisboa)

Suzana Nunes Caldeira (Universidade dos Açores)

Tiago Pereira (Universidade de Évora)

Comissão Científica

Feliciano H. Veiga (Portugal, Universidade de Lisboa) | Coordenador

Justino Magalhães (Portugal, Universidade de Lisboa) | Coordenador

Adelinda Candeias (Portugal, Universidade de Évora)

Alberto Rocha (Portugal, ANEIS)

Alfonso Barca (Espanha, Universidade da Corunha)

Altermir Barbosa (Brasil, Universidade Federal Juiz de Fora)

Ana Almeida (Portugal, Universidade do Minho)

Ana Veiga Simão (Portugal, Universidade de Lisboa)

Anabela Pereira (Portugal, Universidade de Aveiro)

António Neto (Portugal, Universidade de Évora)

Azancot de Menezes (Angola, Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda)

Beatriz Pereira (Portugal, Universidade do Minho)

Bento Silva (Portugal, Universidade do Minho)

Carmen León (Venezuela, Universidade Católica Andrés Bello)

Carolina Carvalho (Portugal, Universidade Lisboa)

Cecília Galvão (Portugal, Universidade de Lisboa)

Ema Oliveira (Portugal, Universidade da Beira Interior)

Ermelindo Peixoto (Portugal, Universidade dos Açores)

EveKikas (Estónia, Universidade de Tartu)

Fátima Goulão (Portugal, Universidade Aberta)

Fátima Morais (Portugal, Universidade do Minho)

Félix Neto (Portugal, Universidade do Porto)

Fernanda Leopoldina Viana (Portugal, Universidade do Minho)

Fernando Gonçalves (Portugal, Universidade do Algarve)

Fernando García (Espanha, Universidade de Valência)

Filomena Ponte (Portugal, Universidade Católica)

Florencio V. Castro (Espanha, Universidade da Extremadura)

Glória Franco (Portugal, Universidade da Madeira)

Gonzalo Musitu Ochoa (Espanha, Universidade Pablo Olavide)

Herbert W. Marsh (Reino Unido, Universidade de Oxford)

Isabel Festas (Portugal, Universidade de Coimbra)

Isabel Janeiro (Portugal, Universidade de Lisboa)

James J. Appleton (EUA, Gwinnette County Public Schools)

João Filipe Matos (Portugal, Universidade de Lisboa)

João Lopes (Portugal, Universidade do Minho)

João Nogueira (Portugal, Universidade Nova de Lisboa)

João Pedro da Ponte (Portugal, Universidade de Lisboa)

José-María Roman (Espanha, Universidade de Valladolid)

Joseph Conboy (Portugal, Universidade de Lisboa)

Leandro Almeida (Portugal, Universidade do Minho)

Lúcia Miranda (Portugal, ISET)

Luís Miguel Carvalho (Portugal, Universidade de Lisboa)

Luísa Faria (Portugal, Universidade do Porto)

Madalena Melo (Portugal, Universidade de Évora)

Marcelino Pereira (Portugal, Universidade de Coimbra)

Margarida Gaspar Matos (Portugal, Universidade de Lisboa)

Margarida Pocinho (Portugal, Universidade da Madeira)

Maria Castillo Fuentes (Espanha, Universidade de Valência)

Maria do Céu Taveira (Portugal, Universidade do Minho)

Norma Contini (Argentina, Universidade Nacional de Tucumán)

Pedro Rosário (Portugal, Universidade do Minho)

Raquel Guzzo (Brasil, Universidade PUC-Campinas)

Ricardo Primi (Brasil, Universidade de São Francisco)

Robert Burden (Reino Unido, Universidade de Exeter)

Sandra Christenson (EUA, Universidade do Minnesota)

São Luís Castro (Portugal, Universidade do Porto)

Sara Bahia (Portugal, Universidade de Lisboa)

Shane Jimerson (EUA, Universidade da Califórnia)

Shui-fong Lam (China, Universidade de Hong Kong)

Solange Wechsler (Brasil, Universidade PUC-Campinas)

Suzana Nunes Caldeira (Portugal, Universidade dos Açores)

Viorel Robu (Roménia, Universidade Petre Andrei de Iasi)

Vitor Franco (Portugal, Universidade de Évora)

Zoran Pavlovic (Eslovénia, Universidade de Liubiana)

Serviço Geral

Diana Galvão

Colaboradores:

Adriana Ortiz (Argentina)

Ana Sílvia (Portugal)

Carlota Veiga (Portugal)

David Guedes (Portugal)

Gabriela Lourenço (Portugal)

Genoveva Borges (Angola)

Inês Reis (Portugal)

Letícia Forno (Brasil)

Mafalda Coito (Portugal)

Marta Tagarro (Portugal)

Solange Carvalho (Cabo Verde)

Yara de La Iglesia (Espanha)

- 13 **Nota de abertura**
Feliciano H. Veiga
- 15 **Integração e validação de testes pioneiros em contexto escolar migrante: Perspetivas sobre avaliação diagnóstica e desempenho académico em língua segunda**
Sandra Figueiredo, Margarida Martins, Carlos Fernandes da Silva
- 31 **Entre possibilidades e constrangimentos: A participação das crianças na escola / Between possibilities and constraints: Children's participation in school**
Catarina Tomás, Ana Gama
- 45 **A escola às crianças de Faria de Vasconcellos**
Carlos Meireles-Coelho, Ana Cotovio, Lúcia Ferreira
- 60 **Juventude, Participação e Educação Integral: Os sentidos atribuídos ao Programa Escola Integrada da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte pela juventude / do 3º Ciclo do Ensino Fundamental Youth Participation and Integral Education: The meanings attributed to the Program Integrated School of Municipal Education Network Belo Horizonte by the youth of the 3rd Cycle of Basic Education**
Flávia Renata Guimarães Moreira, Lúcia Helena Alvarez Leite, Tânia de Freitas Resende
- 73 **Validade estrutural do questionário de atitudes face à escola: Estudo com alunos do ensino básico português**
Adelinda Candeias, Nicole Rebelo, Diana Varelas & António Diniz
- 85 **Consumo de substâncias psicoativas em agregados familiares e envolvimento escolar dos alunos**
Vanessa A. Miranda, Feliciano H. Veiga
- 101 **Los proyectos colaborativos como herramientas mediadoras entre la escuela y el entorno: Un estudio de caso. / Collaborative projects as mediating tools between the school and the environment: A case study.**
Ángela Martín-Gutiérrez y Jesús Conde-Jiménez
- 117 **Comportamiento extra-rol del profesorado y satisfacción con la vida como antecedentes del engagement de los estudiantes / Teacher's extra-role behavior and life satisfaction as antecedents of student engagement**
María de la Cinta Perea-García, Ana María da Silva-Cardoso, José Carlos León-Jariego, Irene Bermejo-Contioso
- 132 **La participación de los jóvenes de 15 a 17 años ante el uso y consumo de tecnologías de la información y de la comunicación**
Francisco Javier Ballesta Pagán, Josefina Lozano Martínez, M^a Carmen Cerezo Máiquez, Salvador Alcaraz García
- 148 **Envolvimento afetivo e cognitivo dos alunos na escola: um estudo com alunos do 7º e do 9º ano**
Ana Solange Rola, Feliciano Henriques Veiga
- 164 **La participación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo de educación secundaria obligatoria en el consumo de medios digitales**
Josefina Lozano Martínez, Francisco Javier Ballesta Pagán, Salvador Alcaraz García, M^a Carmen Cerezo Máiquez.
- 176 **Creatividad en el contexto educativo: Un estudio comparativo entre estudiantes españoles y portugueses / Creativity in the educational context: A comparative study of Spain and Portugal students**
Ángela Díaz-Herrero, Cecilia Ruiz-Esteban, Gonçalo Bernardino, Mario Gómes, Jennifer Argudo Iglesias
- 187 **Latim privado e público: Uma perspetiva analítica do envolvimento dos alunos na aprendizagem do latim nas escolas do séc. XXI / Private and public Latin: An analytical perspective of student engagement in learning Latin at schools of XXI century**
Clara Anunciação
- 201 **The use of student voice: A practice for a better life in and out of school**
Franca Zuccoli

- 213 **O envolvimento das/os estudantes na Escola como pilar para a gestão educativa autárquica – Odemira 2020, Odemira Território Educativo – / Students engagement in schools as na key to Municipality educational policies – odemira 2020, odemira educational territory –**
Guerreiro, H. , Correia, N., Oliveira, C.,
Guerreiro, T. , Santos, T. & Pereira, T.
- 227 **Participación y contextos de aprendizaje en educación infantil / Participation and learning contexts in childhood education**
Isabel M^a Gallardo Fernández
- 238 **Engagement em estudantes universitários: O papel do contexto escolar**
Sónia P. Gonçalves, Sónia Borges
- 253 **Por que ir à escola? – Da experiência escolar à produção de sentidos / Why going to school? – From school experience to sense production**
Samanta C. Wessel, Nilda Stecanela
- 268 **Sons e Silêncios: A Importância da Musicoterapia em Indivíduos com Transtorno do Espectro do Autismo**
Patrícia Fernandes, Filomena Ponte
- 280 **O envolvimento dos alunos nos conselhos de classe participativos**
Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha,
Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto,
Maria Regina Addad Ramiro
- 296 **A formação ética de professores na promoção do envolvimento dos alunos na escola**
Mariana Areosa Feio, Joaquim Martins, José Nunes
- 307 **Las tecnologías de la información y la comunicación: Percepción y uso de los docentes en el aula**
Delgado, B., Gomis, N., Sánchez, V.,
Gómez-Núñez, M.A., Vicent, M. & Pérez, A.
- 317 **O espaço físico como agente atuante nas transformações das rotinas na educação infantil**
Marisa Rocha Cupido Dupprê,
Fátima Aparecida Dias Gomes Marins
- 331 **Mudanças na Estrutura Familiar e os Impactos no Ambiente Escolar: algumas propostas para se trabalhar a relação família e escola**
Tania Mara Tavares da Silva, Elisangela da Silva Bernado
- 343 **Promotion of school engagement: Peer mediation and school violence**
Vicente Félix-Mateo, Manuel Soriano-Ferrer,
Ana Casino-García
- 356 **Metas académicas y estrategias de aprendizaje en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria / Academic goals and learning strategies in spanish students of Compulsory Secondary Education**
Cecilia Ruiz-Esteban, Ángela Díaz-Herrero, Mario Gómes, Gonçalo Bernardino, Jennifer Argudo Iglesias
- 367 **O sonho vocacional – Pais, professores e a construção de carreira / Vocational dream – Parents, teachers and career building**
Francisco Machado, Márcia Machado,
Andreia Dias
- 384 **Envolvimento dos alunos na escola, atividades de orientação e de exploração vocacional / Students Engagement in School and Guidance Activities**
Hélia Moura, Graça Breia, Edgar Pereira,
Isabel Henriques, Paulo Fonseca
- 394 **Autopercepção da vida e autoconfiança dos estudantes no envolvimento e realização de projetos pessoais e coletivos / Students' self-perception of life and self confidence in the engagement and development of personal and collective projects**
Maria Isabel Barreiro Ribeiro & Maria Augusta Veiga-Branco
- 409 **Atitudes ante o consumo de substâncias adictivas dos adolescentes de Luanda (Angola): Propostas de prevenção na escola / Adolescents' attitudes toward addictive substance use in Luanda (Angola): Proposals to prevention at school**
José M Barrica, Isabel Romero, Melchor Gutiérrez
- 425 **Convencionalidad social y engagement en estudiantes universitarios. ¿La conformidad social fomenta el engagement en los estudiantes universitarios? / Unconventionality and engagement in university students. Does social conformity encourage higher engagement in undergraduates?**
Ana María da Silva-Cardoso, José Carlos Leon-Jariego, María de la Cinta Perea-Garcia,
Irene Bermejo-Contioso
- 441 **Actitudes hacia el dinero y engagement en estudiantes universitarios / Money attitudes and engagement in university students**
José Carlos Leon-Jariego, Irene Bermejo-Contioso,
Francisco de Paula Rodríguez-Miranda, María de la Cinta Perea-Garcia, Ana María Da Silva-Cardoso

- 456 **Análisis del género como factor diferencial en el desarrollo moral**
Hugo González González, José Luis Álvarez Castillo, Clara Chacón Muñoz, Gemma Fernández Caminero
- 468 **Vivências académicas – Um estudo exploratório no Instituto Politécnico de Viseu / Academic experiences – An exploratory study in Polytechnic Institute of Viseu**
Maria João Amante, Susana Fonseca, Rosina Fernandes, Francisco Mendes, Emília Martins, Lia Araújo, Paula Xavier e Cátia Magalhães
- 479 **O significado atribuído ao ensino médio por alunos do 3º ano de uma escola pública da periferia de São Paulo / The meaning of high school by third year students of a poor neighborhood public school of São Paulo**
Rafael Conde Barbosa,
Vera Maria Nigro de Souza Placco
- 491 **A percepção de competência, autonomia e pertencimento como indicadores da qualidade motivacional do aluno**
Eliana Eik Borges Ferreira
- 509 **Envolvimento dos estudantes na escola e disrupção escolar: Um estudo com alunos de uma escola TEIP / Students engagement with school and school disruption: A study with students on a teip school**
Joana Soares, Madalena Melo, Ana Almeida
- 526 **Habilidades metacognitivas na leitura compreensiva Um estudo com alunos do 2º ciclo / Metacognitive skills in comprehensive reading A study with 2nd cycle's students**
Ana Cristina Pereira Cortiço,
Professor Doutor Óscar Conceição de Sousa
- 538 **Influencia de las variables sociocognitivas en el rendimiento académico del alumnado de educación secundaria obligatoria**
Fernando Fajardo Bullon, Maria Maestre Campos, Elena Felipe Castaño
- 550 **O Aluno e a transição: Relação entre autoconceito e atitudes face à escola**
Liliana Gonçalves, Maria João Beja
- 565 **Perceção de aceitação-rejeição pelo professor, processos de sala de aula e desempenho académico / Teacher acceptance-rejection, classroom processes and academic achievement**
Francisco Machado, Márcia Machado, Marisa Azevedo
- 578 **A dislexia na aprendizagem da língua materna e da língua estrangeira**
Sónia Maria dos Santos Leite,
Ruão Pinheiro Harry Leite
- 590 **Atribuições causais face ao insucesso: Relação com consequências emocionais e envolvimento na tarefa / Causal attributions to failure: Relationship with emotional consequences and involvement in the task**
Alexandra Barros
- 601 **Um olhar sobre o (in)sucesso escolar: Resultados de uma experiência de inovação organizacional numa coorte de alunos do 3º ciclo no triénio 2009/2012 / Perspectives on academic (un) successes: Results from an organizational innovation experience in a cohort of 3rd cycle students on the triennium 2009/2012**
Cristina Couto, Ana Zita Rocha
- 616 **Las preguntas de alto nivel cognitivo desde los estudiantes / The high-level cognitive questions from students,**
Miguel Monroy Farías, Mónica Díaz Pontones
- 629 **Contributo das atividades de complemento curricular para o desempenho académico e envolvimento dos alunos na escola no 2.º ciclo do ensino básico / Contribution of the activities of curricular complement for the academic achievement and the engagement in school of lower secondary education students**
Márcia Moura, Marta Martins, & Daniela Coimbra
- 642 **Envolvimento dos alunos na escola e desempenho em leitura: Uma prática de gestão escolar em busca de uma escola eficaz / Involvement of students in school and performance in reading: A school management practice in search of an effective school**
Elisangela da Silva Bernado,
Tania Mara Tavares da Silva
- 653 **Relação entre a competência e autoestima parentais e o rendimento escolar dos filhos / Relation between parental perceived competence and self-esteem and children's scholastic results**
Kathia Castro, Cristina Antunes
- 663 **Envolvimento dos estudantes na escola: Reflexões sobre práticas pedagógicas interativas com aluno superdotado / Involvement of Students in School: Reflections on Interactive Educational Practices with Gifted Student**
Joulilda dos Reis Taucci, Tania Stoltz

- 679 **School motivation and academic achievement of students in secondary education**
Morales Rodríguez, Francisco Manuel
- 688 **El compromiso con la escuela desde la perspectiva de estudiantes de enseñanza secundaria de éxito escolar**
M^a Dolores Molina
- 705 **Knowledge and beliefs about giftedness: Comparative study between Peru and Spain / Conocimientos y creencias sobre las altas capacidades: Estudio comparativo entre Peru y España**
Joyce Echeagaray-Bengoia, Manuel Soriano-Ferrer, & Rosa Fernández-Fernández
- 718 **O Envolvimento parental no secundário: Percepções de pais e professores em duas escolas da RAM.**
Susana Branco, Maria João Beja
- 734 **Estudio comparativo de la intervención estratégica en la comprensión lectora / Comparative study of a strategic intervention in reading comprehension**
Patricia de Lera, Raquel Fidalgo, Olga Arias, Begoña M. Cocó, & Mark Torrance
- 749 **Funcionamiento familiar y participación de los estudiantes en la escuela / Family functioning and student participation in school**
M^a Ángeles Valdemoros San Emeterio, Eva Sanz Arazuri y Ana Ponce de León Elizondo
- 762 **Autopercepción emocional del profesorado de enseñanza básica: Estudio comparativo entre profesores en formación de mestrado y profesores en activo de la ciudad de Castelo Branco (Portugal) / Emotional autoperception of the professorship of basic education: Study between teachers of mestrado and teachers in assets of Castelo Branco city (Portugal)**
Isabel María Merchán Romero, Juan de Dios González Hermosell, Ernesto Candeias Martins
- 772 **¿Qué le produce estrés al profesor de matemáticas de secundaria?**
Rosa Gómez del Amo, Eloísa Guerrero Barona, Raúl Tárraga Mínguez, Janeth A. Cárdenas Lizarazo y Ana Belén Caballero Cortés
- 786 **Envolvimento escolar: Reflexões em torno do contributo dos avós**
Mário Durão, Carolina Carvalho, Gilda Soromenho
- 795 **Família e escola: Relação necessária? Family and school: Required relationship?**
Maria Celi Chaves Vasconcelos, Thaís de Oliveira Trindade
- 807 **A avaliação da escola pelos pais**
Mônica Cristina Martinez de Moraes
- 823 **Las plataformas educativas como recurso para la participación de profesores y padres / Educational platform for participation as a resource for teachers and parents**
Manuel Ángel Romero Garcia, María Carmen Martínez Serrano
- 840 **Bullying: A percepção do suporte sóciofamiliar no desenvolvimento de comportamentos agressivos em adolescentes / Bullying: The perception of social and family support in the development of aggressive behavior among adolescents**
P. Gouveia, C. Nunes, I. Leal, & T. Sangalhos
- 854 **Bullying: A importancia das atitudes dos professores no desenvolvimento de comportamentos vitimizantes ou agressivos em adolescentes / Bullying: The importance of teachers' attitudes in the development of aggressive or victim behaviours among adolescents**
T. Sangalhos, I. Leal, P. Gouveia, C. Nunes,
- 867 **Envolver os alunos, envolvendo as famílias? Um estudo de caso**
Filomena Silva, Helena Pratas
- 875 **Percepção de auto-eficácia dos pais e apoio à realização dos trabalhos para casa / Parents' self-efficacy beliefs and homework support**
Lourdes Mata, Patrícia Augusto
- 890 **O que é um professor justo? Trabalho docente e desigualdades**
Lara Sayão Lobato de Andrade Ferraz
- 905 **Recuperar la voz del alumnado en el aula: Una metodología dialógica para la educación integral en Enseñanza Primaria / Retrieve the voice of students in the classroom: A dialogic methodology for the integral education in primary teaching**
Carmen Álvarez Álvarez, José Luis San Fabián Maroto
- 924 **Acompañar el proceder creativo de las maestras en la relación educativa**
Dolo Molina Galvañ, Vicent Horcas, Clara Arbiol Gonzalez, Alicia Ros Garrido
- 938 **Envolvimento dos alunos na escola: O papel do mediador**
António Leite

- 946 **La participación de las familias en la escuela. Analisis de un caso unico**
Ana Carmen Tolino Fernández-Henarejos
- 964 **Involvement of schools in the construction of European identity and European citizenship / Participación de las escuelas en la construcción de la identidad Europea y de la ciudadanía Europea**
Merete Amann Gainotti, Renato Ciofi Iannitelli
- 975 **Emociones ante las ciencias y sus posibles causas. Estudio realizado a alumnos del grado de magisterio de educación primaria**
Ana Belén Borrachero Cortés, María Luisa Bermejo García, Emilio Costillo Borrego
- 991 **¿Es posible comprender la cultura visual mediante los libros de texto? / Is it possible to understand visual culture through educational books?**
Ainhoa Gómez Pintado, Idoia Marcellan Baraze
- 1003 **La función ejecutiva de actualización y el rendimiento en comprensión lectora en alumnos de 5º Curso de Educación Primaria / Updating executive function and performance in reading comprehension in 5th-graders**
Nuria Carriedo López, Valentín Iglesias-Sarmiento
- 1017 **El docente universitario y las TIC / University teaching and TIC**
Isabel Cuadrado Gordillo, Alonso Montaña Sayago, Inmaculada Fernández Antelo
- 1032 **Perceções de docentes do ensino básico do 1.º ciclo sobre a importância da educação para o ambiente / Perceptions of the basic education 1. cycle teachers on the importance of education for the environment**
Daniel Geraldo, Rui Brazuna, Cláudia Baptista
- 1051 **Envolver os estudantes no processo de ensino-aprendizagem: Uma experiência no decurso da UC de História e Epistemologia de Enfermagem / Involving students in the teaching-learning process: An experiment throughout UC of Nursing History and Epistemology**
Isabel Ferraz, Cristina Baixinho, Helga Rafael, Óscar Ferreira
- 1066 **A nossa escola de Faria de Vasconcellos**
Carlos Meireles-Coelho, Ana Cotovio, Lúcia Ferreira
- 1082 **O Ensino da Arquitectura e o envolvimento dos alunos: Generalidades e caso de estudo / Student's engagement in the teaching of architecture: An overview and a portuguese case study**
Leonor Matos Silva
- 1096 **El papel de la escuela en la producción de cultura visual de los jóvenes / The role of school in youth's production of visual culture**
Idoia Marcellán, Amaia Arriaga, Imanol Agirre, Lander Calvelhe, Ilargi Olaiz
- 1109 **La multialafabetización como estrategia para la atención a la diversidad lingüística y cultural en los centros educativos**
Isidro Moreno Herrero, Miguel Barrigüete Garrido, Laura García Gómez
- 1122 **Ensinando gêneros musicais na escola: Estratégias para o envolvimento dos alunos por meio de atividades de apreciação**
Paulo Roberto Prado Constantino
- 1133 **A natureza interdisciplinar da cultura de projetos como norteadora do interesse dos alunos do ensino fundamental pelas aulas de ciências / Interdisciplinar nature of culture project as a guiding of interest of students elementary education by classes of sciences.**
Maria Auxiliadora Delgado Machado, Mariane Rodrigues dos Santos e Felipe Gaspar Perestrello de Menezes
- 1148 **Participacion del alumnado y construcción de saberes en formación profesional / Student participation and construction of knowledge in vocational studies**
Antonio Fabregat Pitarch
- 1161 **A metodologia de trabalho de grupo em Estudo do Meio: Perceções e práticas de professores e alunos do 4.º ano do Ensino Básico / The methodology of group work in Environmental Studies: Perceptions and practices of teachers and students of the fourth grade of basic education**
Carla Guedes, Ana Paula Cardoso, João Manuel Rocha
- 1171 **Cross-curricular education for solidarity of students in secondary education and orientation for problem experiences**
Morales Rodríguez, Francisco Manuel Morales Rodríguez, Ana María
- 1179 **Proceso de implementación de la metodología del aprendizaje servicio en la formación inicial de maestros: Concreciones para la materia de organización escolar / Implementation process of service learning methodology used in the initial training of future teachers: The specific case of the subject school organization**
Rosario Cerrillo, Enriqueta Núñez y Teresa Lucas

- 1191 **Música y talento: Una experiencia de buenas prácticas en el contexto escolar**
Francisco José Cuadrado Méndez
- 1208 **Envolver os alunos com portefólios digitais**
Simão Lomba
- 1222 **O ensino no Brasil: uma questão ainda a ser solucionada – Uma perspectiva em política da educação / Teaching in brazil: An issue yet to be solved**
Jailton Gonçalves Francisco
- 1235 **Supervisão em educação – Uma mudança de paradigma na promoção de ambientes inclusivos**
Tânia Cristina Oliveira Costa
- 1251 **Reflexões sobre processos formativos para uma atuação crítica em Psicologia Escolar e Educacional / Reflections on formation process for a critical practice in psychology education and educational**
Marilene Proença Rebello de Souza,
Cárita Portilho de Lima
- 1268 **As contribuições na Psicologia Escolar e Educacional da perspectiva Sócio-Histórica ou Histórico-Cultural: Uma análise da publicação académica da ANPEd (2000-2005) / The contributions in school psychology from the perspective Socio-Historical and Cultural-Historical: An analysis of scholarly publishing ANPEd (2000-2005)**
Christiane Jacqueline Magaly Ramos,
Marisa Irene Siqueira Castanho
- 1283 **Análisis de la experiencia de aprendizaje servicio en la formación inicial en organización escolar del profesorado / Analysis of a service learning experience as part of future teachers' initial training on the subject school organization**
Enriqueta Núñez, Teresa Lucas y Rosario Cerrillo
- 1298 **Promoviendo el engagement de los estudiantes a través de las técnicas dramáticas / Promoting student engagement through dramatic techniques**
Rosa Domínguez Martín
- 1308 **Un paso más hacia una escuela inclusiva: Los grupos de apoyo mutuo.**
Antonia Jiménez Toledo, Carmen Gallego Vega
- 1324 **La creación y desarrollo de redes de apoyo en los centros educativos**
Carmen Gallego Vega, Antonia Jiménez Toledo
- 1339 **O papel da formação inicial de professores na promoção do envolvimento na escola**
Leanete Thomas Dotta, Rosa Ester Soares
- 1354 **Processos isomórficos de participação de aprendentes adultos ou crianças em espaço escolar / Isomorphic participation processes amongst adults or children at school**
Nádia Sacoó, Pascal Paulus
- 1370 **Educación para la paz y la resolución de conflictos en entornos socioeducativos / Education for peace and conflict resolution within socioeducational environments**
Ascensión Palomares Ruiz
- 1385 **Promoção do envolvimento dos estudantes e prevenção dos comportamentos de risco no ensino superior / Risk behaviors and promoting engagement students in higher education**
Maria Cristina Campos de Sousa Faria
- 1401 **Relações entre pares / Peer relations**
Clotilde Pinto
- 1417 **Atividade de pesquisa em ensino de ciências como mediadora da relação entre licenciandos e professores da escola básica para promoção do envolvimento dos alunos / Research activities in teaching science as a mediator of the relationship between undergraduates and teachers for the involvement of students**
Maria Auxiliadora Delgado Machado
- 1430 **La mejora del engagement en la universidad: La e-orientación como contribución a una europa inclusiva**
Pilar Colás-Bravo, Juan De-Pablos-Pons, Teresa González-Ramírez, Jesús Conde-Jimenez, Alicia González-Pérez y José Antonio Contreras-Rosado
- 1447 **Revisión empírica sobre el análisis componencial de los modelos de intervención estratégica en comprensión lectora**
Patricia de Lera y Raquel Fidalgo
- 1460 **El impacto del APS como metodología de enseñanza universitaria en el desarrollo de actitudes y valores que contribuyen al desarrollo profesional docente. / Service learning as a university teaching methodology and its impact on attitude and value development contributing to teachers education.**
Teresa Lucas, Rosario Cerrillo y Enriqueta Núñez
- 1475 **Cogweb Kids® - Plataforma on-line para treino cognitivo específico**
Luís Gonzaga, Joana Pais, Helena Santos, Vítor Tedim Cruz

- 1484 **Iniciação científica de estudantes do ensino médio no contexto da integração universidade-escola / High school students' first contact with scientific research in the context of university-school integration**
Adriana Moreira da Rocha, Lucas Visentini
- 1499 **Las redes sociales como recurso de la actividad docente**
María del Carmen Martínez Serrano, Manuel Ángel Romero García
- 1508 **O PIBID e a educação no Brasil**
Vera Lúcia Santos Mutti Malaquias
- 1520 **Diálogo e escuta no cotidiano escolar: Caminhos para a formação ética**
Elisabete Cardieri, M^a Nazaré M. Sansão, Hélio Rodolfo, Vinícius N. Alves
- 1530 **O envolvimento escolar das crianças através dos jogos em Cuba / Involving school children through games in Cuba**
Edilson Azevedo da Silva, Célia Maria Guimarães
- 1548 **Educação básica integrada à educação profissional na modalidade de jovens e adultos no Brasil: Uma análise sobre permanência e êxito dos alunos**
Raquel Matys Cardenuto, Luciane Costa de Oliveira, Lidiane Falcão Martins
- 1559 **Os alunos e a escola: Retrato de um envolvimento educativo na sombra / Students and school: Portrait of an educational involvement in the shadow**
Jorge Adelino Costa, Maria da Esperança Martins
- 1575 **Opiniões de alunos do 1º ciclo do ensino básico sobre a sua participação no trabalho de projeto / Opinions of primary school students on their participation in the project work**
Carlos Alberto Ferreira
- 1587 **Envolver todos os alunos no processo de inclusão dos seus pares com necessidades educativas especiais (NEE): Um estudo de caso no 1º CEB**
Tânia Cristina Oliveira Costa
- 1606 **Satisfação com a vida dos alunos da província de Benguela (Angola) / Pupils' satisfaction with life in Benguela (Angola)**
Isabel Romero, José M Barrica, Melchor Gutiérrez
- 1621 **Envolvimento dos estudantes na escola e promoção do coaching educacional e empreendedorial / Students' engagement in school and promotion of educational and entrepreneurial coaching**
Maria Cristina Campos de Sousa Faria
- 1634 **Considerações sobre a matriz pedagógica jesuíta: prêmios, castigos e a "Sancta Aemulatio"**
Teresa da Fonseca Rosa
- 1651 **A motivação como determinante para o envolvimento dos alunos na escola / Motivation as a determinant for student involvement in school**
João Martinez
- 1666 **Violência no namoro e estilos parentais na adolescência — Compreensão das atitudes face à violência nas relações de namoro em adolescentes e a relação com a sua perceção dos estilos parentais**
Gonçalo Moura, José Morgado, Francisco Peixoto
- 1684 **Diferencias en la percepción de las tecnologías de la información y la comunicación (tic) según la experiencia docente de los maestros**
Sánchez, V., Delgado, B., Gomis, N., Gonzalez, C., Gisbert, B., & García-Fernández, J.M.
- 1693 **O envolvimento na aprendizagem em alunos do ensino superior / Involvement of higher education students in the process of learning**
Francisco Mendes, Emília Martins, Lia Araújo, Rosina Fernandes, Maria João Amante, Susana Fonseca, Cátia Magalhães e Paula Xavier
- 1704 **Bem estar escolar: Perceções sobre a participação e envolvimento institucional dos alunos / Wellbeing at school: Students' perceptions of institutional participation and involvement**
Sílvia Parreiral
- 1719 **O espaço institucional externo e o envolvimento da criança em processos de socialização e crescente autonomia**
Marisa Rocha Cupido Dupprê, Edilson Azevedo da Silva, Célia Maria Guimarães
- 1731 **Aproximación al conocimiento de las competencias profesionales de los docentes en el Espacio Europeo de Educación Superior**
Isabel Cuadrado Gordillo, M^a Teresa Tena Hidalgo
- 1750 **A qualidade para educação de 0 a 5 anos no Brasil: O que dizem os documentos e as pesquisas**
Daniele Ramos de Oliveira, Célia Maria Guimarães
- 1763 **Estrategias de afrontamiento ante problemas con las notas y su relación con ajuste psicológico en escolares**
Morales Rodríguez, Francisco Manuel
- 1772 **Comunidades de aprendizaje en Portugal: Una propuesta de futuro / Communities of learning in Portugal: A proposal of future**
Carmen Álvarez Álvarez

- 1787 **Una primera aproximación a la implicación del estudiante con la educación física / A first approach to student engagement in physical education**
Iker Ros, Ane Arroyo, Ioritz Yarritu, Itziar Irigoyen, Mikel Deba y Maider Zabaleta
- 1804 **Discursos estudiantis: Uma viagem de sentidos pela escola**
Soraia Sousa, Dulce Magalhães, Fátima Pereira
- 1817 **O Centro de Formação Profissional: Um potencial promotor de saúde**
Cristina Lavareda Baixinho
- 1827 **Representações sociais sobre Supervisão Pedagógica**
Ricardo Dias, Abílio Oliveira
- 1842 **Visão dos alunos sobre o curso de pedagogia na UNESP/Brasil em relação à formação e futura profissão**
Vivian Aparecida Corrêa Braz, Natália Camargo de Souza, Célia Maria Guimarães
- 1854 **A escolha dos estudantes do Bacharelado Interdisciplinar (BI) da UFBA pela área de Saúde**
Maria Thereza Ávila Dantas Coelho, Maria Virgínia A. de Oliveira Teles
- 1867 **Envolvimento dos alunos na escola e relação com os pares: Uma revisão da literatura**
Feliciano H. Veiga, Kathryn Wentzel, Madalena Melo, Tiago Pereira e Diana Galvão
- 1881 **Situaciones escolares más temidas según sexo y curso en la infancia tardía. Un estudio preliminar / The most feared school situations depending on gender and academic year in late childhood. A preliminary study.**
García-Fernández, J.M., Inglés, C.J., Delgado, B., Gomis, N., Gisbert, B., Gómez-Núñez, M.I., Vicent, M., González, C., Sánchez, V. y Lagos, N.
- 1896 **Envolvimento dos alunos na escola e ação dos professores: Uma revisão da literatura**
Feliciano H. Veiga, Maria do Céu Taveira, Suzana N. Caldeira, Hélia Moura, Diana Galvão e Altemir Barbosa
- 1906 **Interdisciplinaridade: Um processo de envolvimento dos alunos pela via da arte e da ludicidade na perspectiva da aprendizagem significativa / Interdisciplinarity: An involvement process of the students by the art vein and by the ludicity of the significant learning perspective**
Ana Lucia Gomes da Silva, Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira, Helen Paola Vieira Bueno
- 1916 **Envolvimento dos alunos na escola: Análise em função dos direitos percebidos e ano de escolaridade / Students' Engagement in School: Analyses according to perceived rights and grade level**
Feliciano H. Veiga, R. Burden, Z. Pavlovic, H. Moura, D. Galvão

Nota de Abertura

O “I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação” (ICIEAE) foi organizado no âmbito do “Projeto PTDC/CPE-CED/114362/2009 - Envolvimento dos Alunos na Escola: Diferenciação e Promoção” (EAE-DP), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), e ocorreu no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL), nos dias 15, 16 e 17 de julho de 2013.

Foi um Congresso que, embora na sua primeira edição, adquiriu uma dimensão internacional, com 405 participantes, de 15 países, 3 conferências de convidados internacionais de elevado mérito científico, 3 mesas redondas com a participação de especialistas internacionais de renome, e 14 simpósios, para além de 4 centenas de comunicações e posters.

Nos educadores, nos professores e na sociedade em geral, tem vindo a ser notória a inquietação perante o declínio da motivação académica dos alunos, o aumento da alienação, as elevadas taxas de abandono escolar, o consumo de substâncias adversas, a quebra na saúde mental e nos resultados escolares. Esta preocupação é consonante com a constatação de que a ausência de envolvimento dos alunos na escola (EAE) é um problema persistente e que se verifica num grande número de situações. A literatura revela a existência de consenso no que respeita ao facto de o envolvimento englobar diversos componentes, suscetíveis de desencadear diferentes efeitos e de serem influenciados por diversas variáveis, quer de tipo pessoal quer contextual.

A necessidade de repensar as instituições educativas face às mudanças paradigmáticas torna atual e importante a criação de oportunidades de reflexão e análise acerca da Educação, tomando como objeto de estudo o envolvimento na escola. O conceito “envolvimento dos alunos na escola” (EAE) – *engagement* – tem assumido grande centralidade na educação. Entendido por nós como a vivência de ligação centrípeta do aluno à escola, em dimensões específicas como a cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa, trata-se de um conceito transdisciplinar que tem sido apontado como uma via de respostas aos problemas nas escolas dos nossos dias.

Os textos selecionados neste Livro de Atas destacam a importância e a multidimensionalidade do EAE, e centram-se na procura de respostas ao seguinte **problema de investigação**: Como têm ocorrido os contributos da investigação em Psicologia e Educação para a análise das variações do envolvimento dos alunos na escola – *engagement* –, para a compreensão dos seus antecedentes e das suas repercussões, e para o estudo da complexidade que marca as políticas e as práticas de aprendizagem e de ensino?

Divulgar resultados da investigação acerca do envolvimento dos alunos na escola (EAE), analisar práticas educativas promotoras do envolvimento na escola, e equacionar novas linhas de pesquisa,

constituem-se como objetivos dos trabalhos que integram este livro. Espera-se contribuir para lançar desafios e gerar razão crítica, sendo que as opiniões e os conteúdos apresentados são, naturalmente, da responsabilidade dos seus autores. Procura-se contribuir, assim, para o debate e para a problematização de questões que se colocam em torno do problema de investigação formulado – na escola, na família e na sociedade. Importa, em suma, perceber as vivências centrípetas de ligação à escola, valorizando contributos da investigação em áreas disciplinares diversas, no sentido da realização pessoal e social dos alunos na escola, e mais tarde na vida.

Para além dos trabalhos publicados neste Livro de Atas, apresentados no ICIEAE, encontra-se disponível um conjunto de outros estudos, no E-Book intitulado “Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students’ Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education”, disponível, também, no site do Instituto de Educação.

Cumprе agradecer a todos aqueles que tornaram possível a realização dos produtos do Congresso, sobretudo aos participantes. Destaca-se a FCT pelo apoio financeiro concedido. Releva-se o Instituto de Educação (IE) da Universidade de Lisboa, pelo acolhimento e apoio institucional. Aos funcionários do IE, um obrigado especial pelo seu profissionalismo. A todos, o meu muito obrigado.

Feliciano H. Veiga

Coordenador do ICIEAE

Integração e validação de testes pioneiros em contexto escolar migrante: Perspetivas sobre avaliação diagnóstica e desempenho académico em língua segunda

Sandra Figueiredo¹, Margarida Martins¹, Carlos Fernandes da Silva²

¹Instituto Superior de Psicologia Aplicada (Portugal)

²Departamento de Educação, Universidade de Aveiro (Portugal)

sandradfigueiredo@ua.pt

Resumo

Nas últimas décadas a investigação científica na área de aquisição de linguagem tem focado a dimensão de desenvolvimento de segunda língua, examinando os processos de aprendizagem dos sujeitos e produzindo conhecimento acerca dos mecanismos utilizados pelos aprendentes e as suas implicações em termos de desempenho académico. A investigação internacional na área de aquisição de Língua Segunda (L2) propiciou informação válida para a intervenção no ensino e aprendizagem. No entanto, os instrumentos e resultados dos estudos teóricos e práticos desenvolvidos, em contexto português, não se encontram disponibilizados o que impede a intervenção nas escolas, no contexto particular de Português Língua não Materna (PLNM). Ainda, verifica-se uma ausência preocupante de instrumentos válidos, nos contextos educativo e científico. Estes fatores conduziram a um projeto de pós-doutoramento que tem como objectivo a construção de uma bateria de avaliação diagnóstica em contexto de PLNM. Desta forma encontra-se em curso um plano organizado por quatro fases: seleção dos instrumentos internacionais (e nacionais existentes) para adaptação ao contexto de Português como Língua Segunda (L2); validação dos instrumentos na versão portuguesa; desenvolvimento de um repositório eletrónico com o objetivo de divulgar as medidas selecionadas, adaptadas e/ou desenvolvidas (após processo de verificação de propriedades psicométricas); e disseminação dos resultados e do repositório. Neste trabalho serão apresentados dados preliminares descritivos relativamente à seleção e tradução dos testes, argumentando sobre os racionais construídos para a estrutura dos testes e respectivas formas de pontuação. A seleção dos instrumentos encontra-se focada em provas da literatura sobretudo internacional, com propriedades psicométricas válidas. Os testes escolhidos incidirão nas competências de oralidade e escrita (compreensão, produção) e providenciarão informação adequada para os contextos escolares reais da população migrante. Paralelamente será apresentada uma breve revisão crítica

dos instrumentos nacionais disponíveis e do seu estado de validação, com aplicação nas dimensões social e cognitiva da aprendizagem de uma L2 em contexto formal e educacional.

Palavras-chave: avaliação em Língua Segunda, desempenho académico, alunos imigrantes, envolvimento escolar.

Abstract:

In the last decades the scientific research in language acquisition area focused the second language dimension, examining the learning processes of individuals and providing knowledge regarding the learner's mechanisms and their implications in academic achievement context. The international research in Second Language Acquisition (SLA) provided valid information for intervention in teaching and learning. However, instruments and data from theoretical and practical studies, in portuguese context, are unavailable which difficult intervention in schools, in the specific context of Portuguese as Second Language. Additionally the absence of valid instruments, in educational and scientific settings, is of great concern. These factors motivate a post-doctoral project with the main goal on the construction of a diagnostic tests battery in Portuguese SL context. At this moment the project is scheduled through four phases: selection of international instruments (and national tests available) to adapt for the portuguese SL context; validation of the instruments in portuguese version; development of an electronic repository regarding the dissemination of the selected, adapted and developed tests (after the verification of validation process); and dissemination of the results and of the repository. In this paper will be presented preliminary descriptive data regarding the selection and translation processes, arguing on the rationales that underlie the structure and scores of the tests. Selection of tools is centred in the main international research, with valid psychometric properties. The selected tests will have focus on orality and writing skills (comprehension and production abilities) and will provide evidence for real migrant school contexts. Alongside a critical review of instruments will take place, regarding its validation and application, attending to the social and cognitive dimensions involved in the SL context learning and formal setting.

Key-words: assessment in second language, academic achievement, immigrant school students, school engagement.

1. Introdução

O envolvimento dos alunos na escola pressupõe disponibilidade cognitiva e emocional para a aprendizagem, o que se relaciona, entre outros comuns factores, com motivação e atitudes face a conteúdos e recursos apresentados em sala de aula, contextos que podem ser variáveis actualmente mais predictoras do sucesso académico e do compromisso que alunos assumem com o seu desenvolvimento académico. Particularmente no caso da população com experiência migratória, revela-se de extrema importância a disponibilidade de instrumentos e recursos validados pela investigação científica como resposta às necessidades específicas de aprendizagem que este tipo de alunos apresenta. Precisamente nesta linha de promoção e optimização do envolvimento dos alunos imigrantes com as escolas portuguesas, numa primeira fase, o objetivo desta investigação, na área da aprendizagem de língua não materna, é o trabalho de validação de instrumentos de avaliação adequados.

Numa segunda fase, a conversão desses instrumentos validados em recurso dinâmico (portanto considerando que os processos de validação de instrumentos são morosos e implicam também disponibilidade de circunstâncias da população escolar) num futuro repositório de testes e recursos. Essa ‘conversão’ categorizará a função que mais nos interessa: estrutura-satélite, ou seja, um instrumento de recursos em permanente vínculo de orientação com as escolas do país e com alguma distinção por região. Para que a estrutura-satélite funcione prevemos um plano de tarefas para constituir um programa de preparação dos diretores escolares (focando uma das prioridades da OCDE, Pont et al., 2008a; 2008b: liderança e sucesso académico) para:

- conhecimento dos instrumentos validados neste projeto e os seus contextos de avaliação;
- conhecimento dos instrumentos anteriores a este projeto a sua aplicabilidade;
- critérios de seleção dos instrumentos de acordo com as populações escolares;
- conhecimento dos resultados expectáveis;
- conhecimento dos procedimentos de aplicação e de interpretação dos resultados;
- organização dos existentes programas de apoio aos alunos em causa, de acordo com os resultados.

A formação pretende-se numa larga escala à semelhança do projeto da Microsoft e Ministério da Ciência e a Tecnologia na formação de diretores escolares em Maio de 2012, no âmbito específico de gestão e administração escolar. Contudo a formação para utilização dos instrumentos a ser validados também se destina aos professores e educadores, dos vários níveis de ensino. Neste trabalho de comunicação, portanto de envolvimento, com as escolas interessa-nos que a disseminação envolva

os docentes na opinião e sugestão de recursos e na reflexão para a transformação de testes de acordo com contextos que só os profissionais conhecem em especificidade. O recurso à técnica de grupos focais poderá ser pertinente e localizada de forma a ter uma visão mais próxima do sucesso da implementação dos novos recursos que este repositório pretende criar.

Desta forma também os docentes poderão integrar, com este projeto científico, a decisão de recursos dirigidos a esta específica população de alunos, os imigrantes. Numa fórmula de envolvimento escolar pluralista, na dimensão de concetualização e avaliação. Por outro lado, a existência de testes dirigidos a diferentes minorias irá diminuir a distância entre culturas e estereótipos que não é trabalhada nos manuais escolares de língua materna (Observatório de Recursos Educativos). Um efeito pretendido é a parceria do novo repositório com outros similares, nesta área educativa, e com repositórios estrangeiros, formulando o projeto adicional de uma espécie de “pan-european forum”.

No que concerne à primeira grande fase deste projeto, a validação de instrumentos no âmbito específico de avaliação de competência de alunos aprendentes de língua não materna deverá ter em consideração os seguintes passos, previamente definidos como princípios desta investigação:

- Análise de “benchmarks”: análises de modelos e programas de testes (e estratégias), nacionais e sobretudo internacionais, no mesmo contexto temático e investigativo, sobretudo no domínio de padrões e testes existentes para definir níveis de proficiência e de estimulação e de tipos de recursos digitais (e de plataformas onde se disponibilizam) internacionalmente.
- Seleção de testes que se adequem aos objetivos e intenções de medida: competência, desempenho em conteúdos específicos, proficiência (“nivelamento near-native”) e “placement” (identificação do nível para escolha do método de ensino).
- Distinção dos testes de acordo com os grupos de locutores/minorias e análise da lógica de adequação aos locutores imigrantes portugueses.

No que respeita a este último ponto, conduzimos uma pesquisa intensiva de recursos educativos (digitais sobretudo) existentes e que apresentem produtos direcionados para o Português Língua Não Materna (PLNM). No contexto dos recursos educativos disponibilizados e disseminados pelo Ministério da Educação (e Direção-Geral para a Inovação e Desenvolvimento Curricular – DGIDC, Direção-Geral de Educação - DGE), apresentam-se cerca de 1500 recursos que abrangem áreas curriculares distintas e com dinamismo verificado, mas não apresentam muitas vezes uma estrutura complexa multimédia nem um carácter interativo. No entanto refere-se a validação da maioria desses produtos (de acesso livre) o que significa que alguns (cerca de 500) se encontram não cientificamente supervisionados mas acessíveis aos profissionais e comunidade discente.

Mas a validação referida não se encontra explicitada devidamente pois a indicação do Ministério é sobre um processo de avaliação (dos recursos educativos) que se rege por verificação de erros científicos (conforme se prevê, deve aplicar-se ao domínio do conhecimento científico transmitido na proposta dos autores dos recursos), erros linguísticos (domínio da correção dos enunciados presentes nos enunciados); deteção de estereótipos ou enviesamento de conceitos culturais (talvez este seja um critério que deveria transformar-se mais frequentemente em produto educativo e não apenas como critério de avaliação); desrespeito pelos direitos de autor e propriedade intelectual.

No entanto este conjunto de indicadores não completa um processo de validação em termos científicos, são formas válidas e gerais de análise mas carecem da aplicação empírica dos recursos educativos em estudos, pelo menos, exploratórios. Daqui depreender-se a exequibilidade da aplicação e utilização de tais produtos em sala de aula e não os excluir de outros contextos em que possam ser considerados de forma 'válida'. Um dos aspetos que deteta a necessidade de supervisão científica de alguns produtos, no contexto de língua não materna, prende-se com a atribuição de categorias descritivas (do produto) de forma indiferenciada para vários recursos. A validação que pretendemos no projeto deste Repositório será direcionada a testes de avaliação portanto não englobando prioritariamente, mas não excluindo, produtos educativos de entretenimento para a aprendizagem de língua não materna, em particular. Højsholt-Poulsen (s/d, p. 29) apresenta a questão da validação de forma muito coerente pois afirma que no contexto dos recursos digitais dinamarqueses não há validação, há sim "verificação" dos dados dos produtos e da forma como se apresentam por parte dos seus autores. A verificação seria, no caso português, uma terminologia também mais adequada dado que aferir produtos em termos de validação ainda exige maior envolvimento longitudinal da investigação científica.

No que respeita a repositórios de recursos digitais, entendendo aqui os repositórios educativos, é curiosa a reflexão de Højsholt-Poulsen (s/d, p. 22) acerca dos conteúdos que devem ter os recursos digitais e que, assim, tornem os repositórios realmente promotores do envolvimento dos alunos com os conteúdos de aprendizagem: "devem incluir conteúdos que ajudem o principiante a começar, porque o início é muito importante para que os professores adoptem os recursos digitais. E devem ser abertos, de forma a que os professores inovadores possam utilizá-los com os seus próprios conteúdos.". Outras considerações do autor importam-nos neste Projeto: o acesso dos produtos por parte dos 'utilizadores finais' e a abordagem radical da Coreia ou Hungria que apresenta os seus recursos educativos (digitais) num só local e para todos os níveis de ensino. Este último ponto coloca em foco a sinergia difícil de acontecer em Portugal pois há muitos recursos, nem todos válidos para determinados contextos e competências, mas não há encontro entre plataformas e mesmo entre comunidades de investigação que desenvolvem ideias e produtos nas mesmas áreas de Educação.

Um problema adicional: desenvolver recursos com apoio dos ministérios ou das entidades de ciência e ensino superior. Neste contexto responde a ciência, no entanto a disseminação é responsabilidade de todos os agentes envolvidos. O resultado mais frequente é que os utilizadores não têm conhecimento dos recursos, daí que os repositórios são as soluções atuais mais previstas na comunicação entre os autores e os utilizadores de recursos (Hojsholt-Poulsen, s/d, p. 28), sejam de entretenimento, sejam de avaliação. Outro assunto é a adequação temporal, há recursos que devem ser renovados a cada ano letivo ou noutra período de tempo que se considere suficiente para alterar dados nos repositórios. Além disso, tal como o autor referido anteriormente adiantou, a avaliação do estado e da utilização do repositório tem de ser atenta. O nosso atual projeto de investigação, em língua não materna, terá em consideração todos estes aspetos (validação, acuidade, avaliação, interação e utilização) embora se refira a uma área muito particular e que, por outro lado, os repositórios europeus ainda não focaram cientificamente: testes e padrões de avaliação e intervenção dirigidos à população escolar de locutores de línguas maternas que não o Português.

2. Swot: Uma análise dos contextos e perfis de recursos educativos

Um dos primeiros procedimentos nesta investigação é compreender como alguns dos principais repositórios e recursos educativos existentes se organizam e que tipo de estrutura, e sobretudo de funcionalidade, oferecem a nível internacional e nacional. Por um lado, procedeu-se a uma sistematização de dados sobre diversas plataformas que se assumem como guias de recursos educativos, e, por outro lado, à identificação de soluções dirigidas à avaliação e intervenção em população com experiência migratória,

— “Portal da Educação”, Brasil

(http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13018:guia-de-tecnologias&catid=195:seb-educacao-basica&Itemid=948%20%20), exibe um guia de tecnologia organizado em vários blocos que visam gestão da Educação, ensino-aprendizagem e formação, entre outros blocos. No entanto, no módulo “Educação Inclusiva”, não se apresentam recursos ou programas ou testes para a população educativa, apesar de se referir um modelo de sensibilização para a diversidade cultural. É descritivo mas demasiado discreto e teórico no que importa à realidade: validações psicométricas, construção de instrumentos, avaliação em campo, repositórios de recursos.

- “National Action Plan on integration”, Alemanha
(<http://www.bmi.bund.de/EN/Themen/MigrationIntegration/Integration/NationalActionPlan>), com algumas medidas, pouco descritivas, de programas intensivos de ensino da língua para os alunos jovens imigrantes. Os incentivos do programa germânico centram-se na integração e não na avaliação e intervenção. Integrar é um nível que envolve maior transação, portanto mais apostas de natureza política e social.
- “Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado”, Espanha
(<http://www.ite.educacion.es/es/recursos>), apresenta uma série de recursos para professores e alunos. No entanto o ensino de línguas incide nas línguas materna e nas estrangeiras previstas no programa curricular. Os recursos são projetos muito interativos e bons dispositivos complementares em sala de aula de línguas, mas não se registam produtos dirigidos ao caso de língua não materna. A área da interculturalidade é contemplada mas sem qualquer recurso no domínio linguístico, apenas sensibilização quanto à religião e culturas.
- “National School Supply & Equipment Association”, E.U.A. (<http://www.nssea.org/>), apresenta alguns recursos mas apenas um dos programas digitais é dirigido aos aprendentes de Inglês como Língua Segunda (L2).
- “Portail national des professionnels de l’éducation”, França
(<http://eduscol.education.fr/pid26435/enseigner-avec-le-numerique.html>), os recursos dispostos não visam a aprendizagem ou facilitação de acesso à língua materna por parte de imigrantes e locutores de minorias linguísticas.
- “The Swedish National Agency for Education”, Suécia (http://www.skolverket.se/om-skolverket/in_english), várias medidas e planos de ação são dispostos nesta agência de educação e dirigidos a todos os níveis de ensino (exceto o ensino superior) e visando várias populações escolares mas não se mencionam os grupos migrantes.
- “National Digital Learning Resources”, Irlanda (<http://www.ndlr.ie/>), apresenta vários módulos e programas digitais direcionados ao ensino e aprendizagem mas sem alvos na população migrante e suas necessidades educativas. A política do repositório em causa é estimulante e interativa mas carece de produtos na área referida.
- “Open Educational Resources” (<http://www.oercommons.org/>), um repositório dinâmico e de navegação muito fácil que apresenta listas de produtos e bibliografia em várias áreas educativas.

— “Technology, innovation, education” (<http://www.gesci.org/index.html>), website sobre orientações, programas e recursos com vista ao desenvolvimento da literacia digital e das competências sobretudo nos países mais subdesenvolvidos. De destacar, no que nos interessa, algumas medidas que se intentam face a “Science, Mathematics and English e-resources developed and accessible to students and teachers”.

Um dos problemas observados na análise de vantagens de acesso a recursos educativos deveu-se ao facto de várias plataformas- Dinamarca, Holanda, Hungria, Itália, Finlândia, Noruega, Islândia, Polónia — apresentarem a informação apenas nas respetivas línguas maternas.

Em Portugal encontramos uma adesão significativa a plataformas digitais com recursos educativos aplicáveis a vários domínios escolares mas que não se dirigem, em destaque, às competências em causa: compreensão, codificação e descodificação em língua não materna,

— Pacotes de recursos digitais mais utilizados em Portugal, mas sem supervisão científica (e criado essencialmente por professores) no repositório Promethean Planet (<http://www1.prometheanplanet.com/pt/>). Não há a opção de língua não materna, referente ao Português, apenas a língua materna e a estrangeira.

— “Recursos Educativos Digitais” (<http://recursoseducativosdigitais.blogspot.pt/p/colecoes.html>), vários recursos são inseridos numa plataforma com um estilo mais informal mas apresentando uma variedade de recursos e de websites úteis à Educação. Todavia não se encontra o domínio dos recursos para o contexto de língua não materna.

— “Plataforma Digital de Apoio escolar” (<http://www.20.e-leya.com/entrada/plataforma.html>) do Grupo editorial LEYA, um espaço que realça as vantagens, para professores e alunos, das aulas em formato digital. São recursos complementares às aulas tradicionais. Sem destaque para aulas (ou espaços de apoio curricular) de língua não materna.

— Repositório de recursos educativos digitais disponível no “Portal das Escolas” (https://www.portaldasescolas.pt/portal/server.pt/community/00_recursoseducativos/259) que apresenta cerca de 1500 dispositivos, de criação variadas e em diversas áreas curriculares, mas nem todos se encontram aferidos. Na questão da validação, já anteriormente referida, alguns critérios são considerados como formas de validar cerca de 1000 programas (nem todos foram sujeitos a supervisão) mas que não correspondem a verdadeiros critérios de validação, sobretudo considerando a aplicação dos recursos em populações escolares (estudos exploratórios).

Na análise feita neste Portal detetámos que, no catálogo dos ‘mais vistos’, os temas relacionados com a aprendizagem de língua não materna não eram os principais abordados. Encontramos referências à imagem de interculturalidade (em Formação Cívica) mas os recursos de Língua Portuguesa raramente são destinados aos imigrantes, na prioridade da definição dessa população alvo. Alguns recursos na área fonética e lexical (Linguística) são explorados no contexto da língua não materna, efetivamente. De entre os recursos mais votados, os conteúdos em língua Portuguesa existem mas sem referência significativa para a área da Língua não Materna. Os aspetos fonéticos e lexicais são os mais focados, no entanto.

Por fim, na pesquisa dos recursos mais recentes, os conteúdos para locutores estrangeiros não surgem. De uma forma geral, estes recursos nunca visam a avaliação de competências, proficiência e aspetos afetivos face à língua e contexto não maternos. Os critérios definidores de produto (a ficha técnica dos recursos), no que respeita a língua não materna, apresentam-se simplistas e assim definidos: densidade semântica média, dificuldade média e quase sempre para todos os anos de escolaridade. Os níveis de proficiência são, na maioria, A1 e A2 (Comissão Europeia, 2001). A indiferenciação dos descritores em todos os recursos é um problema.

1.1 Pressupostos teóricos e práticos da estruturação do teste diagnóstico

O teste diagnóstico em construção baseia-se em duas fontes principais assim determinadas neste específico estudo:

- padrões (‘benchmarks’) definidos por ano de escolaridade e por nível de proficiência (sobretudo adotando a perspetiva americana) e provas de avaliação disponíveis em repositórios estrangeiros relacionados com a educação de alunos imigrantes (ALBERTA, 2010;2012), que providenciam informação e dados válidos sobre a avaliação a conduzir em contexto (de envolvimento) escolar;
- a evidência científica que os quadros teóricos desenvolvem no que respeita ao entendimento dos processos de aquisição de L2.

No que se refere ao primeiro ponto, após um estudo analítico de padrões e formas de avaliação disponíveis em repositórios internacionais, constatamos vários modelos consistentes sobre a avaliação e intervenção em contexto de língua segunda ou estrangeira. Seleccionámos alguns desses modelos a partir dos quais baseamos o design dos padrões e estrutura do teste a desenvolver no contexto desta investigação nacional. O Repositório Alberta, dentro da lógica do ‘Alberta Education’, apresenta um

conjunto de padrões ('benchmarks') que funcionam como um sistema equilibrado de dimensões que abrangem vários níveis de proficiência e de ensino. É o sistema que temos vindo a abordar com maior enfoque dado o conjunto de padrões numa matriz alargada de descritores e exemplos sobre os níveis de proficiência por ano de escolaridade.

Alguns destes descritores e referência a testes encontram-se também no modelo TOEFL (Test of English as a Foreign Language) que visa a aprendizagem do Inglês como LE (não como Língua Segunda) e disponibiliza testes internacionalmente reconhecidos para instituições educacionais que pretendam avaliar e certificar competências na área do Inglês como LE. O Brasil adotou os testes de TOEFL e aplica os procedimentos de forma a garantir a certificação e avaliação rigorosa dos brasileiros aprendentes de Inglês como LE. Por outro lado, o TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages) é um dos modelos que prescreve princípios orientadores de avaliação de proficiência em Inglês como Língua Segunda. O Idea Proficiency Test (IPT) é um dos testes indicados por Alberta Education e que se baseia nos descritores do TESOL.

A bateria Minnesota Language Proficiency Assessments (MLPA) é um projeto do Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA) e apresenta um conjunto de testes de avaliação da proficiência linguística em espanhol, alemão e francês, sendo que segue o modelo do American Council on Teaching of Foreign Languages (ACTFL). Apresenta, portanto um perfil distinto dos testes e baterias que vêm sendo referidas pois não aborda a aquisição do Inglês como LE ou L2. Os seus procedimentos e padrões de avaliação e aplicação de instrumentos seguem um perfil mais direccionado para a aquisição de línguas minoritárias, embora as competências medidas sejam sempre as quatro principais: escrita, oralidade, compreensão oral e escrita.

O Alaska Department of Education & Early Education disponibiliza um repositório de recursos (essencialmente fichas de identificação sociolinguística e documentos orientadores, para professores e pais) e informações na área de L2 mas referindo-se à população escolar imigrante como 'Limited English Proficient students'. Estes são submetidos a testes como o "WIDA-ACCESS Placement Test" (desenvolvido pelo Centro de Linguística Aplicada), dirigido a vários anos escolares (até ao 12.º ano), e a 'screening tests', no contexto do modelo de inclusão praticado nas escolas do Alaska. Uma particularidade a destacar quanto a este modelo é a recomendação da sua aplicação no segundo semestre do ano letivo, além do apelo à preparação dos professores para a aplicação do instrumento. Envolvimento dos alunos e dos professores com as práticas escolares, em triângulo, é um princípio bastante implícito nestes procedimentos referidos.

O International Language Testing Association (ILTA) apresenta formas de medida com ênfase na linguística aplicada, na lógica da investigação fundamental mas com ligação aos profissionais em Educação. ILTA assevera as instruções e normas na construção de testes de avaliação de competências

linguísticas, sendo que seguiremos os procedimentos indicados, assim como os conciliamos com os indicadores de ALBERTA sobre os procedimentos específicos das folhas de registo e dos padrões para cada nível de proficiência. No ILTA encontramos um importante corpus actualizado de trabalhos de investigadores especificamente na área da avaliação de linguagem, sendo que vários recursos apontam para investigações válidas na área das normas de construção de testes para medir competências várias em linguagem segunda. Os materiais disponibilizados, todavia, não são tão completos e variados quanto os recursos e documentos disponíveis na plataforma de Alberta Education.

Gascoigne & Parnell (2013) abordam uma análise muito pertinente sobre aspectos formais das tarefas de avaliação e aprendizagem em L2, mas nos contextos americano e europeu. Consta-se que o Quadro Comum de Referência para as Línguas (Comissão Europeia, 2001) apresenta padrões para a avaliação e aprendizagem de línguas na Europa, ao passo que os autores de quadros teóricos americanos evidenciam outra panóplia de padrões no mesmo sentido, mas em escolas dos E.U.A. No entanto, a literatura ainda apresenta lacunas no domínio europeu (e nas línguas europeias enquanto línguas alvo de aprendizagem no contexto americano) no que respeita à reflexão e revisão de testes na área de L2, sendo um problema a concretização das tarefas nos termos desejáveis,

Given the tremendous amount of professional literature devoted to tasks, either as a vehicle for focus on form or as a subject in its own right, it was surprising to find so little mention or use of tasks in the 18 commercially-available, post-secondary French materials reviewed. Indeed, only three out of the 18 post-secondary French textbooks reviewed and published in the U.S. between 1996 and 2012 (...). The tremendous variability between what we say about tasks and what we do in terms of the actual success of these applications—at least as represented in many post-secondary French textbook programs— is disappointing. One recommendation stemming from this admittedly anecdotal investigation is that, instead of taking the introductory descriptions of commercially-available materials at face value, language educators in the U.S. (in French or any other language) might be well served by borrowing the Common European Framework of Reference Guide for User’s six-step auto-reflection tasks and four materials selection questions presented above. (...). By sharing materials, techniques, and guidance as evidenced in the Standards (in the U.S.) and the Frameworks (in Europe), we can move one step closer to our goals of multitasks, multiskills, and multiconnections.” (p. 98).

Com base nos descritores facultados por estes quadros e padrões é possível conceber níveis de dificuldade para as tarefas (os testes) e os itens dos questionários, o que já resolve parte da estrutura da avaliação pretendida, sendo que seguimos o procedimento sugerido por Alderson e Banerjee (2002), onde são indicados alguns dos quadros teóricos referidos anteriormente,

views of difficulty in reading in a foreign language could be explored by looking at how test

developers have specified their tests at different levels of proficiency, and refers to the Cambridge suite of tests, the Council of Europe Framework, and the frameworks used in national assessments of foreign language ability. (p. 84)

Além dos padrões e descritores que as entidades de avaliação (exemplo: ALBERTA, ILTA) providenciam à comunidade académica e não académica, os testes específicos de avaliação de competências e proficiências também incorporam indicadores que podemos aproveitar para orientar novas folhas de registo e de pontuação de dados. Em Portugal, os documentos orientadores e testes de avaliação diagnóstica nesta área apresentam tipos de registo de dados a considerar sobretudo na tarefa designada como “reconto” em que é avaliada a ordem dos eventos da narrativa, a utilização de vocabulário adequado, a construção dos enunciados frásicos, a previsão de ‘situações sincopadas’, de ‘não realização da atividade’ e de indicação de sinónimos em vez dos nomes pretendidos para a nomeação das imagens; e, ainda, a determinação de três graus de complexidade nas fichas de registo (DGE, 2009). No entanto, o tipo de pontuação e de estrutura dos testes apresenta várias limitações.

A avaliação do vocabulário e as respetivas listas de palavras não seguem os critérios de frequência lexical ou, pelo menos, não há referência na explicação da construção dos específicos exercícios. A determinação da pontuação (scores) não se encontra justificada em termos psicométricos, apresenta uma lacuna a evidenciar: na avaliação global os níveis de proficiência são associados a intervalos de escalas que são iguais para todos os anos de escolaridade, além do facto dos valores serem também equivalentes para os domínios da proficiência oral e escrita, em todos os testes desenvolvidos e aplicados. Não se percebe se os docentes, que administraram os testes, entenderam a relação entre os valores estipulados pelos autores (DGIDC 2012) e os níveis de proficiência determinados pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Comissão Europeia, 2001). Não houve validação nessa correspondência ou algum racional descrito para a explicitar, apesar das provas elaborados pelo ILTEC (encomendadas pela DGIDC - DGE) se apresentarem como uma “proposta inicial” (DGIDC, 2012, p. 3).

Também não se clarifica propriamente o que professores (e autores dos testes) entendem por “posicionamento rigoroso” nos níveis de proficiência, pois os scores não foram informados quanto ao seu racional e fundamentação teórica (portanto não se apresentam estatísticas inferenciais), ainda que sendo provas criadas originalmente. Quanto aos instrumentos de registo disponibilizados pela DGIDC - DGE (2012), há fichas de registo muito bem organizadas e atentas a situações da fonética que os locutores de outras línguas frequentemente apresentam de forma muito variada e particular. De forma genérica, os testes diagnósticos disponíveis em Portugal (Teste de diagnóstico de Português Língua não Materna e outros documentos orientadores como Orientações Programáticas de Português Língua não Materna, disponibilizadas pelo Ministério da Educação e da Ciência, ver nota 1), na área

de PLNМ, apresentam um formato próximo (sobretudo nas imagens e nos temas) da estrutura das provas do ACCESS for English Language Learners (2008). Os estímulos são essencialmente visuais (exemplos nas tarefas de soletração, nomeação oral e escrita, produção escrita), o que é também frequente neste tipo de exercícios. Um dos aspetos positivos e inovadores da estrutura das provas relaciona-se com a avaliação do sotaque no discurso fonético (perceção do desconhecimento dos alunos face às letras do alfabeto e aos contextos fonéticos de nasalização) e com a avaliação de coesão e pragmática (na relação com os géneros textuais).

Limitações também se encontram no tipo de textos escolhidos para os diferentes anos de escolaridade uma vez que são muito similares, assim como os estímulos visuais referentes a imagens. Aliás as listas de palavras, dispostas nas provas dos diferentes níveis de ensino para avaliação do conhecimento lexical (nomeação, correspondências), são também pouco diferenciadas em termos de dificuldade lexical e semântica. Há diferenciação dos anos de escolaridade mais baixos em relação aos mais avançados como o 3.º ciclo e ensino secundário, mas entre estes níveis não há distinção na estrutura de avaliação. Nos indicadores dos ‘benchmarks levels’ do Alberta Education (2010) os níveis de escolaridade são todos distinguidos por nível e de forma intensiva e detalhada. Desta forma serão considerados muitos dos seus indicadores em provas que se encontram a ser construídas no âmbito deste projeto de pós-doutoramento. Para informação do professor, os testes em causa não distinguem as competências por áreas de comunicação (Alberta Education, 2010, p. 5).

A aplicação do teste do ILTEC (Teste de diagnóstico) decorreu durante dois meses o que pode ser um período (método transversal) reduzido dada o volume de escolas (163) que aderiram à aplicação do teste apesar de nem todas terem efetivado a aplicação e o preenchimento do posterior questionário que foi considerado para a ‘validação’ das provas e deste projeto (de constituição do teste de diagnóstico. Adicionalmente foi aplicado um questionário para avaliação das representações dos professores face ao mesmo) da DGIDC - DGE. Esse questionário é a base do estudo de validação conduzido pelo ILTEC e DGIDC (DGIDC, 2012) mas constituiu-se como um inquérito à perceção dos docentes face à dificuldade e vantagens da aplicação dos testes em causa. Os testes não foram validados em termos de desempenho o que não permite calibrar os scores, nas provas individuais e sobretudo na classificação global para cada ano de escolaridade. Por outro lado, a análise das perceções dos docentes é maioritariamente de ordem qualitativa e incide sobre aspetos de compreensão dos enunciados e das instruções (e do tempo de aplicação) mas na perspetiva dos professores e não dos alunos visados. O envolvimento do aluno é quase ausente nestas avaliações.

No entanto, com base nas observações do estudo anteriormente abordado a complexidade de enunciados e outros aspetos foram aperfeiçoados nas provas, conforme informado pela DGIDC – DGE (2012). Adicionalmente, os resultados desse questionário (aos docentes) permitiram também perceber

que as escolas continuam sem utilização (ou conhecimento) significativa dos documentos orientadores (normativos para a área de PLNM, disponíveis no site da DGE e do Ministério da Educação e da Ciência) da DGE, o que Nunes (2010) também assevera na sua investigação de mestrado. Neste estudo a autora recorreu à análise dos testes diagnósticos de 2005 da DGIDC (Pascoal & Oliveira, 2005) na medida em que eram os únicos disponíveis, na mesma plataforma da DGIDC (DGE). Porém, este estudo apresenta um perfil de intervenção e não propriamente de avaliação diagnóstica pois indicadores de validação das provas também não se referem, sendo que a intervenção e a aprendizagem são os objetivos que mais se destacam na leitura do estudo. A construção de instrumentos, em complementaridade com os projetos existentes (da DGE), é uma demanda que se mantém em nível de urgência.

Atendendo aos objectivos do trabalho de investigação em curso – desenvolvimento de uma bateria de avaliação diagnóstica compreensiva – centramo-nos na teoria da existência de um sistema de múltiplas relações ao nível semântico, ortográfico e, obviamente, fonológico: “1. Knowledge of language consists of generalizations made over linguistic pattern complexes (LPCs) (...). 2. Language acquisition is an auto-associative process (...) and on this basis associations are built up between the microfeatures of LPCs (via the hidden units)” (Gasser, 1990, p. 12). Todos esses níveis e processos associativos implicam, então, que os exercícios de avaliação devam abranger os mesmos níveis e explorar as competências dos locutores com o objetivo de determinar classificação de proficiência e mesmo de casos de dominância linguística. Por outro lado, na interpretação das respostas dos sujeitos empíricos, na perspectiva do investigador/autor do teste, e na visão dos professores que utilizarão os instrumentos, há particularidades no processo (cognitivo) de aquisição da Língua Materna (LM ou L1) e da Língua Segunda (L2):

There are three ways in which second language acquisition may differ from first. (...) 1. L1 patterns may transfer to L2 (and vice versa). 2. Neurophysiological changes or cognitive developments not related specifically to language may limit the learner’s ability to acquire language or may predispose the learner to particular acquisition strategies. 3. Contextual factors, such as the acquisition setting or the communicative demands placed on the learner, may affect acquisition (Gasser, 1990, p.13).

No estudo anterior (Figueiredo, 2010), uma das limitações consideradas foi a necessidade de maior replicação de testes em amostras mais homogéneas, em termos de nacionalidades e línguas maternas dos locutores, assim como o questionário inicial dever conter mais informação sobre a caracterização da amostra: o nível socioeconómico dos pais/tutores e a questão da lateralidade. Estas especificidades poderão determinar interpretações fundamentais tais como sobre o processamento cognitivo na apreensão de sons a partir da exibição dos testes com ficheiros sonoros. Quanto ao critério de homogeneidade da amostra, naturalmente populações tão caracterizadas pela diversidade como o caso das migrantes torna difícil restringir a variável nacionalidade ou língua materna. Mas,

neste estudo procuramos reduzir na amostra a representatividade de locutores oriundos de PALOP's de forma a evitar avaliar, no mesmo contexto, alunos que falam crioulos de base lexical portuguesa e alunos que falam outro tipo de línguas. Cingimo-nos essencialmente a locutores de línguas eslavas, línguas românicas, línguas afro-asiáticas e línguas indo-arianas, também atendendo à sua representatividade na escola portuguesa.

Replicamos no nosso teste alguns exercícios já utilizados na aplicação do instrumento de investigação de doutoramento, mas focamos um conjunto novo de hipóteses, com base em novas provas, que permitirá traçar perfis de tipos de alunos (e locutores) e, assim expectativas de desempenho. O envolvimento triádico dos alunos migrantes e dos professores na escola portuguesa poderá ser otimizado com soluções e novos instrumentos que possam validar esses perfis e tornar mais fácil intervir com programas de apoio ("placement") melhor concetualizados (e dirigidos) após uma avaliação mais rigorosa. Desta forma responderemos aos objetivos enunciados: conhecer de forma mais válida os contextos reais da população escolar migrante enquanto um grupo minoritário em circunstâncias especiais académicas; e conhecer as limitações dos materiais e recursos educativos disponíveis em plataformas educativas. De forma geral, pretende-se gerar desambiguidades no conhecimento dos professores e na consciência dos alunos quanto à avaliação e quanto à escolha de instrumentos e recursos. Estes são os fatores mais preditores de um envolvimento sucedido dos alunos imigrantes na escola e com os seus professores e respectivos métodos.

Nota 1:

"Teste de Diagnóstico de Português Língua não Materna", do 1.º Ciclo ao Ensino Secundário. O teste foi elaborado pela equipa do ILTEC "Língua e Diversidade Linguística" sob coordenação da Senhora Professora Maria Helena Mira Mateus. Adicionalmente, documentos orientadores e normativos se encontram disponíveis no mesmo site: <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=53>. Os testes, especificamente, também se podem aceder no website da Direção-Geral de Educação.

Referências

- Alberta Education**, "Assessment tools & strategies, language proficiency assessment": <http://www.learnalberta.ca/content/eslapb/languageproficiencyassessment.html> (2012).
- Alberta Education**, "English as a second language": <http://education.alberta.ca/teachers/program/esl.aspx> (2010).
- Alderson, J., & Banerjee, J.** (2002). Language testing and assessment (Part 2). *Language Teaching*, 35, 79-113.
- Conselho da Europa.** (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.

Direção-Geral da Educação (2012). “Teste de Diagnóstico de Português Língua Não Materna” (1.º ano – 12.º anos), <http://www.dgidec.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=195>.

Figueiredo, S. & Silva, C. (2010). *Factores afectivos e desempenho cognitivo na aprendizagem linguística*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro.

Gasser, M. (1990). Connectionism and Universals of Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 179-199.

Gillon, Gail T. (2004). *Phonological Awareness: From Research to Practice*. NY: Guilford Press.

Højsholt-Poulsen, L. (s/d). *Repositórios Educativos: Em Busca dos Sucessos Europeus*. UNI.C, Centro para a Educação e a Investigação em Tecnologias de Informação, Ministério da Educação,

Observatório dos Recursos Educativos, <http://www.ore.org.pt/observatorio/estudos.aspx?contentid=AE7B1FDF8EC0C4DE0400A0AB80033F8&lang=pt>.

Entre possibilidades e constrangimentos: A participação das crianças na escola

Between possibilities and constraints: Children's participation in school

Catarina Tomás¹, Ana Gama²

¹*Escola Superior de Educação de Lisboa e CICS, Universidade do Minho (Portugal)*

²*Escola Superior de Educação de Lisboa (Portugal)*

ctomas@esex.ipl.pt, anagama@esex.ipl.pt

Resumo

Temos assistido nas últimas décadas a uma mudança paradigmática, ainda em curso, relativamente ao entendimento que temos da infância, que se tem traduzido num debate intenso sobre a defesa da participação das crianças em contextos institucionais, nomeadamente na Escola. Trata-se de uma discussão complexa e multidisciplinar, não isenta de contradições e conflitos conceptuais. Este artigo tem como objetivo confrontar as principais linhas teóricas, sobretudo no campo da Educação e da Sociologia, que articulam os debates sobre a participação das crianças, por forma a analisar as possibilidades e constrangimentos que diversos atores identificam acerca da promoção (ou não) dessas mesmas práticas em contexto escolar, nomeadamente, membros da direcção de agrupamentos de escolas, professores, assistentes operacionais, associação de pais, animadores socioculturais, mediadores, crianças e jovens que integram associação de estudantes e/ou são delegados e subdelegados de turma. Metodologicamente, apresentamos um trabalho de cariz qualitativo desenvolvido em seis agrupamentos de Escolas da cidade de Lisboa, alguns dos quais com programa Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). Esta investigação permitiu identificar uma tensão entre discursos e práticas. Por um lado, os diversos atores reconhecem a necessidade de promover a participação das crianças em contexto escolar; por outro, afirmam que não se promovem ações ou se desenvolvem mecanismos e dispositivos que possibilitem a sua real concretização nos quotidianos escolares. São identificados ainda, alguns constrangimentos, designadamente a insistência em dissociar-se as situações de aprendizagem escolar das situações sociais em que crianças vivem e vivenciam. Por último, reconhece-se que são vários os desafios que se colocam nesta área, nomeadamente, transformar idiomas descoincidentes sobre a participação em princípios comuns a todos os atores da comunidade educativa; considerar as crianças e jovens cidadãos de pleno direito, com competência, ação e voz no

espaço escolar; e, repensar as estratégias e a organização das escolas de forma a promoverem lógicas (mais) democráticas com vista à efetiva democratização da participação das crianças e jovens.

Palavras-chave: Participação das Crianças, Escola, Cidadania.

Abstract

Over the last decades we have been witnessing a paradigm shift regarding our understanding of childhood which has translated into an intense debate over the defence of children's participation in institutional settings, namely school. This is a complex, multidisciplinary discussion and not free of contradictions and conceptual conflicts. This papers aims to confront main theoretical lines, especially in the field of Education and Sociology, articulating discussions on the involvement of children in order to analyse the possibilities and constraints that many actors, such as management structures, teachers, staff, parents association, sociocultural animators, facilitators and student's association, identify about promoting (or not) these practices in schools. Methodologically, we present a study of a qualitative nature developed into six Schools of Lisbon, some within Education Action Zones [TEIP] program. This research identified a tension between discourses and practices. On the one hand, they recognize the need to promote participation but, on the other, claim that actions to promote or develop mechanisms and devices that enable its real achievement in schools everyday lives are not set into place. Some constraints are also identified, namely the insistence on dissociating school learning situations of social situations in which children and young people live and experience. Finally, it is recognized that there are many challenges in this area, namely, transforming languages not coincident on participation in principles common to all stakeholders in the education community; consider children and young people as full citizens, with skill, action and voice in school, and to rethink strategies and organization of schools in order to promote (more) democratic logics towards effective democratization of children and young people's participation.

Keywords: Children's Participation, School, Citizenship.

1. Considerações iniciais: “Falar sobre participação das crianças”

Este artigo pretende apresentar uma das dimensões do trabalho de investigação desenvolvido em seis agrupamentos de Escolas da área metropolitana de Lisboa, alguns dos quais com programa TEIP¹, nomeadamente a participação das crianças. A escolha deste recorte pretende realçar a importância

¹ Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do projeto “Estratégias Locais de Melhoria da Escola em Áreas Desfavorecidas: Programas públicos e privados de intervenção”, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, desenvolvido pelo Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa (PTDC/CPE-CED/114789/2009).

dos discursos de vários atores, que inclui docentes, técnicos, pais, assistentes operacionais e alunos sobre a participação das crianças, sobretudo de âmbito formal, no contexto escolar.

A análise da participação das crianças na escola adquiriu, nas últimas décadas, uma maior visibilidade social e uma crescente produção académica, sobretudo no campo da sociologia. As investigações neste campo evidenciam a necessidade de uma democratização do papel das crianças e jovens no espaço escolar e a (re)definição do papel da escola na promoção da cidadania.

Nesta mesma linha, importa também salientar que o reforço de posições, seja no campo científico seja no âmbito dos movimentos sociais, na defesa do paradigma da participação das crianças tem sido crescente nos últimos anos. Este paradigma velho–novo (não devemos esquecer a importância das ideias participativas no movimento pedagógico da Escola Nova) da participação cidadã e da participação das crianças, defende que a criança é um ser competente e tem o direito de expressar a sua opinião, individual e colectivamente. Como defende Sarmiento (2005), a construção de realidades organizacionais escolares fundadas na lógica dos direitos das crianças² constitui “uma das mais interessantes propostas reabilitadoras da missão cívica da escola pública” (p.696). De facto, as crianças e os jovens possuem capacidades e competências para darem um contributo inovador para melhorar os espaços sociais em que vivem e, por isso, necessitam ser ouvidos (Chawla, 1997; Willow, 2002; Whitehead & Clough (2009); Percy-Smith & Thomas, 2010). Não obstante, estes pressupostos têm tido muitas dificuldades em se concretizar no contexto escolar.

O conceito de participação é, não só um caleidoscópio de significados³, mas também reúne consenso e defensores, como críticos e detratores em seu redor. No entanto, há uma certa unanimidade na afirmação da participação como um processo fundamental do sistema democrático. No entanto, “mesmo em democracia, há muitas definições que são equívocas e que implicam processo não participativos” (Ferreira, 1995, p. 275). Tornou-se comum a apropriação do termo e o seu uso indiscriminado, de forma que se passou a considerar, por exemplo, qualquer forma de “participação” as atividades realizadas com ou para as crianças.

Neste texto a participação significa tomar parte ativa em algo e influir diretamente nas decisões e no processo. Trata-se de um processo que pode integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objetivos, processos, metodologia e às estratégias adotadas. A participação é um processo gradual, com imensos avanços e recuos, tensões e desassossegos, mas que pretende, pela

2 Esta questão da participação é assumida na Convenção dos Direitos da Criança (1989), ratificada por Portugal em 1990, como uma marca da capacidade que as crianças têm de serem titulares de direitos e do reconhecimento da sua capacidade de participação. Por exemplo, o artigo 12º considera que as crianças devem participar quando as decisões tomadas lhes dizem respeito e que os adultos devem considerar o que dizem.

3 Para saber mais sobre o assunto Lima (1992), Ferreira (1995) e Barroso (1998).

experiência e pela aprendizagem da participação das crianças e dos jovens, que seja um valor em si mesmo e um direito fundamental da infância no reforço dos seus valores democráticos. É neste sentido, que a Escola, como o espaço onde passam mais tempo, assume um papel crucial neste processo tendo como função desenvolver a capacidade das crianças e dos jovens de tomarem decisões, mas para isso é necessário que sejam incentivados e encontrem espaços em que possam fazê-lo.

2. A participação das crianças e dos jovens na escola

A instituição escolar continua a ser pensada como espaço de transmissão de cultura, de forma linear e vertical, num processo de centralização do poder dos adultos sobre as crianças. Nesta conceção de escola o aluno “é sempre visto como algo extrínseco à produção do próprio ato educativo, limitando-se a «sofrê-lo» ou a «consumi-lo», conforme a metáfora utilizada” (Barroso, 1998, p. 11). Por detrás desta conceção encontra-se uma conceção de criança como recetora passiva de conhecimentos e experiências dos adultos e que se encontra num processo de transição. A consideração de que são seres em desenvolvimento e passam por várias etapas, ignora não só as críticas à teoria de Piaget, mas também desvaloriza os contextos sociais e culturais onde a criança está inserida. Nesta esteira não nos esqueçamos que:

a escola corresponde à institucionalização histórica de processos de disciplinação da infância (Foucault, 1993), que são inerentes à criação da ordem social dominante. Não obstante, a escola permanece como um palco conflitual de projectos políticos e pedagógicos que tanto podem orientar-se para uma efectiva ampliação dos direitos das crianças, quanto sustentar-se em lógicas de acção que perpetuam a inscrição histórica da dominação (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007,p.188).

É nesta dicotomia entre orientações mais voltadas para a participação ou mais direccionadas para a não participação que a escola “constrói” os espaços de participação ou de não participação dos vários atores que “habitam” nesta organização. Esta questão da participação:

assume um significado relativamente preciso no quadro da democracia, como participação, onde é associado à decisão, à partilha de poder. É exactamente neste domínio mais expressivo da participação que parece legítimo afirmar que alguns grupos sociais não participam no governo de certas organizações (Lima, 1992, p. 127).

Os alunos são um desses grupos nomeados pelo autor, embora a sua participação na gestão da escola seja “uma condição essencial para a própria aprendizagem” (Barroso, 1998, p.12).

Quando se aborda esta questão da participação formal das crianças e dos jovens na escola é indispensável compreender que esta é regida por normativos próprios. É no Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro de 2012⁴), que estão consignadas as formas de representação destes atores na organização escolar, nomeadamente: Associações de Estudantes, Assembleias de Alunos, Delegados e Subdelegados ou Assembleias de Delegados de Turma.

Além de configurar a representação dos alunos, neste mesmo diploma, estão regulamentadas outras formas de participação, espelhadas em direitos e deveres destes atores na vida escolar. A questão da participação dos alunos como direitos é espelhada nas seguintes alíneas do artigo 7.º do diploma acima referido: participar, através dos seus representantes, nos órgãos de administração e gestão da escola, na criação e execução do Projeto Educativo e na elaboração do Regulamento Interno (alínea m); eleger os seus representantes para os órgãos cargos e demais funções (alínea n); apresentar críticas e sugestões relativas ao funcionamento da escola e ser ouvido pelos outros atores educativos (alínea o); organizar e participar em iniciativas que promovam a formação e ocupação de tempos livres (alínea p); ser informado sobre o Regulamento da Escola bem como sobre outros aspetos organizacionais e pedagógicos (alínea q); participar nas várias atividades da escola (alínea r); participar no processo de avaliação - auto e heteroavaliação (alínea s). São ainda explicitados no diploma, os deveres das crianças ao nível da participação nas atividades educativas e formativas da escola e na eleição dos seus representantes (alínea h) e n) do art.10º).

Perante estes âmbitos de participação torna-se premente analisar-se se a participação se efetiva nos quotidianos das crianças ou se, pelo contrário, não passa do plano da retórica e da participação decretada.

3. Roteiro metodológico

Situada epistemologicamente no paradigma da investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994), procura-se compreender os sujeitos com base nos seus pontos de vista e nas perspetivas integrantes do paradigma interpretativo. Nesta investigação, de natureza exploratória, pretendeu-se analisar a realidade social e escolar, a partir das conceções e práticas de vários atores sobre a participação das

⁴ Anteriormente este estatuto denominava-se Estatuto do Aluno do Ensino não Superior (Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro).

crianças nas escolas, considerando, também, as crianças e os jovens como sujeitos da investigação que podem e devem narrar por si próprios, sendo um direito que lhes assiste, visões e ações sobre os mundos que habitam, nomeadamente os escolares.

Relativamente às questões éticas e deontológicas, foi preocupação fundamental desta investigação: assegurar o direito à proteção do anonimato e confidencialidade das informações através da codificação dos agrupamentos (A1, A2, A3, A4, A5 e A6) e dos respetivos atores; facultar toda a informação sobre o projeto de investigação e os seus objetivos.

A “entrada no terreno” foi iniciada após o consentimento das respetivas direções dos agrupamentos. Só de referir que dos 6 agrupamentos, 4 dos quais são agrupamentos com o programa TEIP⁵ (Agrupamento A1, A3, A4 e A6).

Para a recolha de dados foram realizadas entrevistas semi-estruturadas individuais e entrevistas em painel. No caso das crianças e dos jovens optou-se por utilizar apenas entrevistas em painel onde participaram, sobretudo os delegados de turma, os membros da associação de estudantes e assembleias de turma. No total dos 6 Agrupamentos participaram 108 crianças e jovens (Fig. 1), entre o 5 e os 17 anos, meninos e meninas.

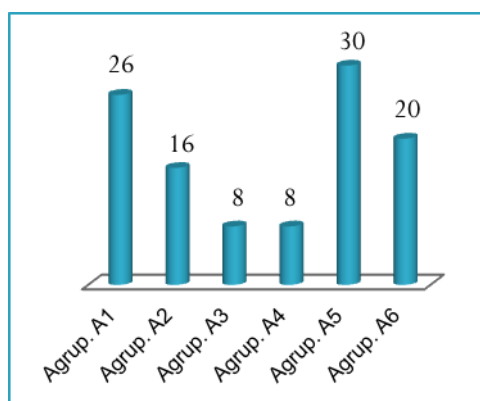


Figura 1 - Número de crianças e jovens que participaram nos focus group, por Agrupamento

Foram, ainda, realizadas entrevistas semi-estruturadas, individuais e em painel aos adultos nos vários Agrupamentos/Escolas. No total participaram 45 adultos, entre docentes, representantes de órgãos, técnicos, associação de pais e assistentes operacionais (Fig. 2), maioritariamente do sexo feminino.

⁵ A primeira geração do programa TEIP foi criada em 1996, pelo Despacho 147-B/ME/96, de 1 de Agosto. A segunda geração foi retomada em 2006 e foi alargado o âmbito geográfico pelo Despacho Normativo nº55/2008, de 23 de Outubro. Em 2012, o Despacho normativo n.º 20/2012, de 3 de Outubro define as normas da terceira geração.

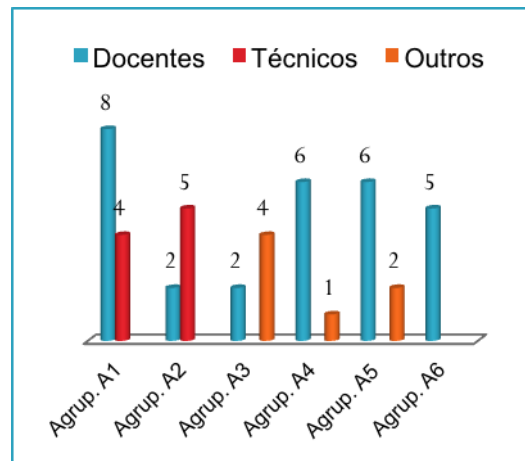


Figura 2 – Número de adultos que participaram, por Agrupamento

Verificou-se que, apesar de as Escolas estarem localizadas em diferentes locais da área metropolitana de Lisboa e com diferentes realidades sociais e económicas⁶, existem convergências entre elas no que diz respeito às questões da participação das crianças. Por opções metodológicas e constrangimentos financeiros e temporais, iremos apenas centrarmo-nos na pesquisa sobre as conceções e práticas de participação, com especial incidência na participação formal das crianças nas Escolas em estudo, a partir de uma amostra de conveniência (escolas e sujeitos), que não é isenta de problemas e limitações que, por economia de espaço, não cabe aqui apresentar. De referir ainda, que em algumas escolas não se realizaram painéis com adultos porque não aceitaram o convite para participar na investigação.

O conjunto dos dados, resultante dos painéis e das entrevistas individuais, foi analisado sociologicamente e incorporado ao longo do texto, contribuindo desta forma para uma análise das conceções, processos e práticas de participação das crianças.

4. Paradoxos na participação das crianças e jovens na escola

Retomando o que já se focou noutra momento deste texto, a participação das crianças reúne consensos, mas é também contestada por alguns setores e autores, quer do ponto político e científico. Um dos outros aspetos a referir é o facto de este conceito ser utilizado, muitas vezes, numa conceção hegemónica, que Cooke e Kothari (2001) criticam e definem como ortodoxia da participação e

⁶ De uma forma sucinta podemos afirmar que há na amostra em estudo há uma predominância de crianças oriundas de classes baixas e médias e de bairros de intervenção prioritária. Registrar ainda a presença na amostra de crianças com deficiência e de grupos étnicos minoritários.

tiranía da participação⁷. Uma outra tensão que atravessa a participação das crianças é a aplicação de modelos e conceitos externos a contextos diferenciados sem ter em conta as especificidades locais e as características das crianças. Como podemos constatar são inúmeros os obstáculos e mitos que se colocam à promoção da participação das crianças (cf. Tomás, 2007, 2011), mas neste texto apenas identificamos e analisamos os que emergem dos dados recolhidos.

Uma das ideias que emergiu da análise foi a persistência de discursos atravessados por marcas de hiatos geracionais. Se por um lado os adultos reconhecem que existe a necessidade das crianças e dos jovens participarem no contexto escolar, por outro, não se promovem ações ou desenvolvem mecanismos e dispositivos que possibilitem a sua real concretização nos quotidianos que diariamente permeiam a vida das crianças e dos jovens.

A análise dos dados permite identificar que existe uma insistência em dissociar-se as situações de aprendizagem escolar das situações sociais em que crianças e jovens vivenciam. A participação é, na maioria das vezes, associada a consultas e ações esporádicas que não se traduzem numa efetiva participação das crianças e dos jovens porque são práticas destituídas de qualquer valor político e regularmente vazias de significado. Identifica-se, assim, múltiplos sentidos de participação e práticas de não participação ou de participação de baixa intensidade.

No caso de alguns professores entrevistados a ideia que têm de participação passa pelo estar presente e desenvolver as atividades, sendo esta evidenciada nos seguintes excertos:

Participação é intervir quando é solicitado” (entrevista 2, professora 1º ciclo, A6, Escola PA, TEIP)

Participação é acima de tudo estarmos dentro de tudo o que acontece aqui na escola (entrevista 3, professora 1º ciclo, A6, Escola PA, TEIP)

A participação das crianças passa pelos trabalhos de grupo (Professora 1º ciclo- 3º ano, entrevista, A3 – Escola PAL, TEIP).

Um professor afirma que “participação é estar presente, interessar-se, é colaborar, é opinar também sobre os assuntos e ter a sua opinião e acho que isso é uma mais-valia porque a escola precisa de novas ideias, novas opiniões” - psicóloga, socióloga, orientador desportivo e mediador concordam com a afirmação. (...) Outro professor refere: eles [crianças] também participam. Veem um filme e debatem sobre o mesmo, os jovens têm sempre uma última palavra importante”. Um membro do corpo docente afirmou que os alunos são sempre recetivos a novos projetos mas que a

7 Os autores consideram três tipos de tirania da participação: tirania da decisão e do controlo, tirania do grupo e tirania do método (cf. Cooke & Kothari, 2001).

sua participação depende da motivação, o incentivo e a temática do projeto e que a luta da escola é no sentido de que os alunos proponham temas e atividades, de modo a desenvolver e adquirir competências de cidadania (Painel, A2 – Escola PO).

No entanto, para tornar uma escola democrática onde as crianças e jovens possam desenvolver uma efetiva participação é necessário criar espaços e tempos contínuos onde esta se possa desenvolver e que vise envolver as crianças e os jovens em todos os assuntos da Escola e não apenas em alguns:

A Assembleia de Delegados de Turma geralmente só acontece quando há assuntos muito importantes e significativos para o futuro da escola resolver, eu tenho estado presente nessas assembleias (...) na formação cívica, os diretores de turma promovem as assembleias de turma (...) quem convoca a Assembleia de delegados de Turma sou eu (...) Nas Assembleias de Delegados de Turma os assuntos tratados são: a limpeza da escola, a preservação dos espaços da escola, da sala (entrevista, diretora agrupamento, A5, Escola DS).

As crianças e os jovens quando questionados apresentam, também, uma diversidade de sentidos sobre o significado de participação, nomeadamente:

Ninguém nos pede opinião para fazer os documentos da escola, já está tudo feito quando chegamos em Setembro. (...) Podemos dar sugestões, mas não vale a pena, não fazem nada, é só aparência (Painel, 9º ano, A5, Escola DS).

Participar é jogar e brincar com os outros (Painel JI, A5, Escola NA).

Se temos alguma sugestão dizemos à diretora de turma, podemos só dar opinião, às vezes se for uma crítica não ligam só se for uma sugestão para a escola é que ligam (Painel 5º ano, A5, Escola DS).

Costumamos todos ter ideias. Na última assembleia pensámos num tema que agradasse a todos então o nosso foi os animais. Depois falámos também da casa de banho que temos que limpar mais vezes e temos que limpar o parque. (José, 2º ano, 7 anos, A1- Escola RL, TEIP).

Na turma existe diariamente um responsável que tem como funções fazer a reunião do dia, explicitando as tarefas a realizar, lê os textos de língua portuguesa e dita a mensagem do português (Professora 1º ciclo- 2º ano, entrevista, A3 – Escola PAL, TEIP).

Importa aqui focar que os “novos atores” da Escola assumem um papel importante na promoção da participação das crianças. Estes novos atores tais como técnicos de ação social, animadores e mediadores socioculturais, etc., assumem um papel importante no desenvolvimento de estratégias

que promovem a participação das crianças no contexto escolar (Gama e Catarina, 2010). Estes “novos olhares” configuram-se como uma oportunidade para a efetivação da participação, ou pelo menos, pela assunção de outras perspetivas e análises, não tão centradas nos conteúdos programáticos. Como afirma a coordenadora de um Projeto do Programa Escolhas: “se a participação não for ativa, não se deixam ouvir” (A3, Entrevista, TEIP).

Relativamente à participação das crianças e dos jovens na dimensão organizacional da escola, segundo o estatuto do aluno acima referido, eles têm o direito de participar em alguns órgãos da escola, nomeadamente, no Conselho Pedagógico e no Conselho Geral, mas este direito de participação cinge-se a um nível de ensino específico do sistema educativo. A sua participação nesta dimensão organizacional passa, também, pela criação e execução do Projeto Educativo e do Regulamento Interno, no entanto, verificámos que a participação não se efetiva nos quotidianos escolares analisados, o que dificulta o desenvolvimento na, da e para a participação das crianças como agentes ativos no contexto escolar.

Esta problemática tem implicações estruturais e nos modos de coordenação da ação e de gestão das próprias escolas. Senão vejamos alguns exemplos:

Ninguém nos pede opinião para fazer os documentos da escola, já está tudo feito quando chegamos em Setembro. (...) Podemos dar sugestões, mas não vale a pena, não fazem nada, é só aparência (João, 9º ano, A5).

Os alunos mostraram especial interesse pela viagem de finalistas do 4º ano mas quem entendemos quem a está a organizar é a escola, sem qualquer participação dos alunos no que respeita às suas preferências. (A1, Escola RL, TEIP).

As crianças participam na decisão das AEC, mas já no contexto de escola formal elas são asfixiadas por ser um contexto fechado (entrevista, presidente da Associação de Pais, A3 – Escola PAL, TEIP).

Na análise dos dados é perceptível a dificuldade que os entrevistados demonstraram em discutir a temática da participação. Os docentes para explicar este conceito recorriam a exemplos como as assembleias de turma, que de facto são um processo por excelência que proporciona às crianças um espaço, onde em conjunto, podem discutir e construir propostas, ideias e ampliar o seu espírito crítico. Mas estas assembleias só serão eficazes se os processos forem democráticos, os assuntos discutidos chegarem de forma clara à direção do agrupamento e se esta os considerar.

Outro dos fatores que emergiram como inibidores da participação das crianças na escola prende-se com aquilo que já discutimos anteriormente: a questão do adultocentrismo, ou seja, a maioria dos

assuntos é apenas discutido e decidido pelos adultos; e, a falta de espaços e tempos que possibilitem uma participação das crianças e dos jovens. Pela análise dos discursos das crianças e dos jovens e dos adultos a questão da participação formal dos atores mais jovens que “habitam na escola” é, muitas vezes, subvertida em função dos interesses das escolas, dos adultos e das próprias práticas hegemónicas que as crianças adotam e reproduzem, nomeadamente, esperam que seja o adulto a tomar as decisões e a organizar o processo de participação, como podemos constatar nos seguintes excertos:

As crianças referem que embora exista eleições para delegados de turma, a última palavra é sempre do professor, independente do número de votos (Painel, A6, Escola PM, TEIP).

Não há delegados de turma porque a maturidade ainda não está boa (...) seria importante, as crianças do 1º e do 2º ano deviam aprender essa cultura e as do 3º ano fazerem as assembleias de turma (Professora 1º ciclo- 3º ano, entrevista, A4 – Escola AL).

Quando queremos uma assembleia de turma dizemos ao delegado e ele fala pela turma (Painel, alunos 5º ano, A5, Escola DS).

Nas assembleias de delegados de turma dou a minha opinião e não o que os colegas me dizem, não falamos antes (Painel, alunos 1ºciclo, A5, Escola AN).

Embora a Associação de Estudantes exista ela não funciona (Painel, A6, Escola PM, TEIP).

Foi, ainda, recorrente no discurso das crianças e dos jovens a referência ao individualismo ao afirmarem, por exemplo, que os seus representantes como: “só se interessam por eles próprios”, isto é, assumem lógicas de ação representativa de uma minoria de crianças e jovens, excluindo, sobretudo as crianças mais novas, as de classes sociais mais desfavorecidas, as deficientes, as que frequentam os percursos alternativos e as que pertencem a grupos étnicos minoritários.

5. Em jeito de conclusão

Atualmente são inúmeros os desafios que são colocados às Escolas. No que à participação diz respeito o desafio começa pela transformação de idiomas descoincidentes sobre a participação para se construírem princípios comuns a todos os atores da comunidade educativa. Contudo estes princípios devem ter por base dois pilares, por um lado, considerar as crianças e jovens cidadãos de

pleno direito, com competência, ação e voz no espaço escolar e, por outro, repensar as estratégias e a organização das escolas de forma a promoverem lógicas (mais) democráticas com vista à efetiva participação.

É neste sentido que a discussão em torno das questões de participação das crianças implica repensar e ressignificar o papel das escolas na promoção dos seus direitos, nomeadamente, a consideração da sua agência e ação nos contextos educativos, ou seja, os seus direitos de participação.

Caracterizar a qualidade da participação torna-se, assim, um desafio real e contínuo, o que implica a real capacitação de todos os membros da comunidade educativa “desempenharem um efectivo exercício de controlo social e, deste modo, para influírem efectivamente na definição das estratégias e programas” (Nunes, Matias, Neves & Matos, 2008, p.8), o que inclui, obviamente, as crianças e os jovens.

A participação infantil na organização escolar, tal como afirma Sarmiento et al. (2007):

é um desiderato político e social correspondente a uma renovada concepção da infância como geração constituída por sujeitos activos com direitos próprios (não mais como destinatários passivos da acção educativa adulta) e um eixo de renovação da escola pública, das suas finalidades e das suas características estruturais (p.197).

É precisamente sobre a participação e capacitação das crianças no contexto escolar que foram analisados os discursos dos vários atores que nos remeteram para algumas considerações, as quais destacamos de forma sucinta:

- As práticas sociais das crianças nos contextos escolares estão, na maioria das vezes, desvirtuadas na sua essência porque se confunde muitas vezes participação com consulta e ações esporádicas, com práticas destituídas de qualquer valor político e são regularmente vazias de significado.
- Na maioria das vezes, a participação das crianças reduz-se a um conjunto de procedimentos formais ou a níveis de participação para legitimar um princípio ou procedimentos normativos. Os órgãos da escola não são democráticos, não existe uma participação verdadeira nem é dado às crianças a oportunidade de influenciarem, de alguma forma, o funcionamento da Escola.
- Há diferentes concepções de participação que diferem também no seu grau de intensidade. Para a maioria dos entrevistados participar é estar, o que nos remete para práticas de não participação ou de participação de baixa intensidade das crianças nos contextos estudados.
- Identificámos lógicas adultocêntricas nos processos, assinalados pelos entrevistados como participativos, em todas as escolas analisadas. De referir, também, que as crianças tendem a reproduzir as lógicas dominantes.

- O *design* organizacional das escolas é inibidor da participação das crianças, sobretudo pelas características que as estruturas e as redes de comunicação e decisão assumem: pouca profundidade; estratégias pouco consolidadas; atitudes e conceções estreitas face à participação; incongruência entre o decretado e a ação; distância dos participantes em relação aos órgãos de decisão, etc.

A investigação realizada permite-nos identificar, pelo menos, duas lógicas contraditórias que ajudam a fundar as relações de poder entre adultos e crianças e conduzem à formação de quadros interpretativos sobre a participação das crianças: por um lado, a ideia da criança enquanto sujeito passivo que continua a dominar nos discursos e as práticas sociais e educativas; e, por outro, a participação como instrumento privilegiado dos discursos produzidos pela maioria dos entrevistados da valorização da participação das crianças. Este paradoxo coloca-nos numa encruzilhada identificada por Barroso (1998):

não basta dizer que a participação dos alunos na gestão das escolas «é uma aprendizagem da cidadania», mas, mais do que isso, a participação dos alunos na gestão das escolas «é uma condição essencial para a própria aprendizagem» (...) para além destas razões educativas, é preciso reconhecer aos alunos o direito de interferirem na organização do seu próprio trabalho, em parceria com os outros trabalhadores, no respeito das suas competências próprias e de um modo ajustado à sua idade e esfera de influência (p.12).

Referências

- Barroso, J.** (1998). Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. Cadernos de Organização e Gestão Curricular. Lisboa: IIE.
- Bogdan, R. & Biklen, S.** (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Chawla, L.** (1997). *Growing up in Cities. Project Report*. Comunicação apresentada no Urban Childhood Conference, University of Trondheim, Trondheim.
- Cooke, B. & Kothari, U.** (2001). *Participation: The New Tyranny*. London: Zed Books.
- Ferreira, H.** (1995). A Escola, de Organização Participativa a Organização Participada – será um Projecto Possível?. In A. Estrela, J. Barroso & J. Ferreira (Eds.), *Actas do V Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE* (pp.275-299). Lisboa: FPCE/UL.

- Gama, A. & Tomás, C. (2010).** Os TEIP e a Infância: a desocultação das vozes das crianças no contexto educativo. In Fórum Português de Administração Educacional (Ed.), *Actas do VI Congresso Luso-Brasileiro e II Colóquio Ibero-Americano de Administração e Políticas da Educação e o IV Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional*, “Espaço Público da Educação: das políticas locais à regulação nacional e transnacional” (pp.1-18). Elvas: Fórum Português de Administração Educacional.
- Lansdown, G. (1998).** La creación de escuelas centradas en el niño. In La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas. In UNICEF (Ed.), *Actas del Seminario* (pp.59-70). Bogotá: UNICEF.
- Lima, L. (1992).** *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.
- Nunes, J., Matias, M., Neves, D. & Matos, A. (2008).** “Um direito de todos e um dever do Estado”: A participação pública e o controlo social a partir da experiência dos Conselhos de Saúde. In APS (Ed.), *Actas do VI Congresso Português de Sociologia. Mundos Sociais: saberes e práticas* (pp.1-10). Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia.
- Percy-Smith, B. & Thomas, N. (2010).** *A Handbook of Children and Young People's Participation*. London: Routledge.
- Sarmento, M. (2005).** Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspectiva*, 23 (1), 17-40.
- Sarmento, M., Fernandes, N. & Tomás, C. (2007).** Políticas Públicas e Participação Infantil. *Revista Educação, Sociedade & Culturas. Cidadanias, género e infância. Abordagens pluridisciplinares*, 25, 183-206.
- Tomás, C. (2007).** “Participação não tem idade”. Participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto & Educação*, 78, 45-68.
- Tomás, C. (2011).** *Há muitos mundos no mundo... Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Whitehead, J. & Clough, N. (2009).** Pupils, the forgotten partners in education action zones. *Journal of Education Policy*, 19(2), 215 — 227.
- Willow, C. (2002).** *Participation in Practice. Children and Young People as partners in change*. London: The Children's Society.

A escola às crianças de Faria de Vasconcellos

Carlos Meireles-Coelho¹, Ana Cotovio², Lúcia Ferreira³

¹ *Universidade de Aveiro (Portugal)*

² *Agrupamento de Escolas de Soure (Portugal)*

³ *Agrupamento de Escolas da Mealhada (Portugal)*

meireles@ua.pt,

lc.anapaula@gmail.com,

luciamalhada@gmail.com

Resumo

Enquadramento Conceptual: A escola nova de Faria de Vasconcellos tinha como pilar estruturante a participação ativa do aluno na sua própria aprendizagem e em toda a sua vida escolar e extraescolar. Hoje a escola é chamada a transformar-se em centro local de aprendizagem ligado à rede global, para ensinar a nova literacia da realidade contextual de cada aluno e a orientá-lo neste mundo complexo em constante mudança para uma inclusão que exige desenvolvimento permanente de competências centradas na autonomia e responsabilidade. **Objetivos:** Pretende-se encontrar na escola nova de Faria de Vasconcellos a conceptualização e concretização de um modelo de escola que envolve cada aluno para a inclusão na comunidade, através do desenvolvimento pessoal e social na autonomia e responsabilidade. **Metodologia:** Partindo do estudo do caso histórico da escola nova de Bierges (1912-1914) e de escritos de Faria de Vasconcellos, compara-se a sua ação e pensamento pedagógico com os desafios que hoje são lançados à educação e formação para que cada um se realize plenamente como um ser humano livre, feliz, participativo, solidário, produtivo, criativo e com espírito crítico. **Resultados:** Nesta escola a ação e organização do meio físico e social onde a criança vivia e crescia era considerada fundamental. O contacto permanente com a natureza era libertador. Trabalhos manuais, jogos coletivos, educação física, caminhadas e viagens em grupo reforçavam o autoconhecimento e autocontrolo, a coragem, a resiliência, a solidariedade. A autonomia e a responsabilidade eram constantemente exercitadas. A avaliação considerava o percurso e esforço de cada um a partir do seu próprio ponto de vista, do dos colegas e do do professor. A assembleia geral de alunos discutia planos, aprovava ações e regras e nomeava os responsáveis pelos cargos sociais e assim os alunos iniciavam-se na prática de uma vida social responsável. **Conclusão:** A dimensão e funcionamento das escolas influencia determinadamente o clima em que vivem, participam e se (des)envolvem os alunos.

Palavras-chave: envolvimento, participação, autonomia, responsabilidade, Faria de Vasconcellos.

Summary

Conceptual framework: The new school of Faria de Vasconcellos had a pillar structuring the student's active participation in their own learning and throughout their academic and non-academic school activities. Today schools, all linked to the Internet, are called to become local learning centres accessible to all, to teach the innovative literacy and to guide the student in this complex world in constant turmoil for an inclusion that demands a permanent development of skills, centered in autonomy and responsibility. **Objectives:** The aim is finding in the new school of Faria de Vasconcellos the conceptualisation and concretion of a school model that involves each student for inclusion in the community, through social and personal development for autonomy and responsibility. **Methodology:** Based on the historical study case of the new school of Bierges (1912-1914) and some writings of Faria de Vasconcellos (1909-1920), his action and pedagogical thinking are compared to the challenges to education and training made today (2000-2012), for each one to be fully realized as a free, happy, participative, solidary, productive, creative and critical human being. **Results:** In this school the action and organization of the physical and social place where the child lived and grew was considered fundamental. The permanent contact with nature was liberating. Manual work, craft training, team games, physical education, hiking and travel in groups reinforced self-knowledge and self-control, courage, resilience, solidarity. Autonomy and responsibility were constantly exercised. The appraisal considered the individual path and effort, derived from self-evaluation and from colleagues and teacher's evaluation. The general meetings of students discussed plans, approved actions and rules and appointed the responsible persons for corporate positions and in this way the students began to practice a social responsible life. **Conclusion:** Dimension and functioning of schools determinedly influences the climate in which they live, participate and (dis) engage students.

Key words: engagement, participation, autonomy, responsibility, Faria de Vasconcellos.

1. Participação dos alunos na escola de faria de vasconcellos

Como se ensina a autonomia? E a responsabilidade? E a solidariedade? Como se aprende a conhecer, a fazer, a viver com os outros e a ser? Faria de Vasconcellos deu resposta a estas perguntas criando em 1912 «uma escola nova na Bélgica», em Bierges, a sudeste de Bruxelas. Não se colocou, porém, do lado de quem ensina, mas do lado de quem aprende. Envolveu totalmente os alunos, fazendo-os participar intensamente (Willms, 2003) numa escola que lhes era oferecida para eles construírem, como sendo o melhor meio de se construírem a si próprios pela sua autoeducação. Estes continuam a ser os desafios lançados à educação-formação no século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a viver com os outros (Delors et al., 1996) na autonomia, na responsabilidade (Eu, 2008) e na solidariedade (Unesco, 2000).

1.1 «A escola às crianças»

A escola nova de Faria de Vasconcellos centrava-se numa perspectiva pedagógica, embora tivesse em consideração as aquisições da psicologia de então (Vasconcellos, 1909)¹. Faria de Vasconcellos ensinava psicologia e pedagogia sobretudo a (futuros) professores, mas quis criar uma escola nova que fosse não só para os alunos, mas que fosse construída pelos próprios alunos, onde aprendessem a teoria a partir da experiência, tendo para isso de participar muito ativamente na construção da sua aprendizagem. Pretendeu criar uma escola que fosse um laboratório de experimentação e análise permanentes onde preparasse os alunos para a vida, para aprender a resolver problemas, para uma inclusão que exige o desenvolvimento de competências centradas na autonomia, responsabilidade e solidariedade.

Procura-se encontrar aqui os eixos estruturantes da prática pedagógica da escola nova de Faria de Vasconcellos, que tanto envolviam cada aluno em todas as suas dimensões, fazendo-o participar intensamente na vida da escola, inserida na comunidade rural onde viviam e na comunidade urbana próxima que frequentavam assiduamente.

Parte-se do estudo do caso histórico da escola nova de Bierges (1912-1914) e de escritos de Faria de Vasconcellos (1909-1920) e compara-se a sua ação e pensamento pedagógico com os desafios que hoje são lançados à educação e formação (2000-2012) para que cada um se realize plenamente como um ser humano livre, feliz, participativo, solidário, produtivo, criativo e com espírito crítico. Faz-se a descrição da prática pedagógica desta escola, citando abundantemente partes da obra histórica «Uma escola nova na Bélgica» (Vasconcellos, 2012), escrita em francês em 1915, traduzida para inglês em 1919, para espanhol em 1920 e para português em 2012.

1.2 A participação dos alunos na vida da escola

A fórmula: «a escola às crianças», no original «l'école aux enfants» (1915) e traduzida como «the school for the child» (1919) e «la Escuela para los niños» (1920), parece, por isto mesmo, não ser só uma escola para as crianças, porque todas as escolas são para as crianças. Pretende-se que a escola seja das crianças, dando-lhes a sua própria voz e fazendo-as participar intensamente ao seu próprio

1. Alguns autores citados na obra de 1909: Baldwin, Binet, Binet & Simon, Cattell, Chabot, Claparède, Compayré, Decroly, Dewey, Ebbinghaus, F. Thomas, Galton, Janet, Kirkpatrick, Piéron, Ribot, Spearman, Spencer, Stanley Hall, Stern, Thorndike, Titchener, W. James, Wundt...

nível na vida da escola e não fazendo-a aprender de cor o que os professores ou os livros ensinavam. Faria de Vasconcellos partiu da psicologia da criança (estádio de desenvolvimento cognitivo e afetivo, interesses, motivações, habilidades), organizou o meio físico (tornando-o propício a uma aprendizagem ativa, participativa e produtiva) e social (aprendizagem da autonomia, responsabilidade e solidariedade em liberdade) para preparar cada aluno para a sua vida pessoal, social, profissional. Na escola de Bierges vivia-se tudo isto em comunidade. A dimensão das escolas foi determinante do clima que nela se gera: «A fim de implementar um sistema de ensino e educação como este... é óbvio que o número de alunos por turma tem de ser limitado. Um número elevado de alunos prejudicaria a coesão. Evidentemente não se pode trabalhar em boas condições com turmas tão numerosas como nos quartéis.» (Vasconcellos, 2012, p. 73).

1.2.1 O Boletim dos alunos: mostrar a escola através dos seus alunos

«Apostamos tão fortemente no Boletim dos alunos apenas porque as suas redações são de tema livre e pessoais, transmitem a sua psicologia, o seu “estilo” não literário, mas simples, sincero, autêntico e humano, e mostram a vida da escola em todas as suas manifestações. Acreditamos que a melhor maneira de mostrar uma escola é fazê-lo através dos seus alunos. Conosco eles escrevem apenas o que veem, o que sabem e o que querem.» (Vasconcellos, 2012, p. 167). A vida desta escola não era conhecida pelos relatórios do diretor, do conselho de curadores ou do conselho geral. O próprio diretor serviu-se do Boletim dos alunos para dar a conhecer a vida da escola. Este jornal de escola é feito exclusivamente pelos alunos. Nele os alunos descrevem a sociedade cooperativa agrícola que eles próprios constituíram, as atividades agrícolas, criação de animais, atividades de jardinagem, preparação, realização e avaliação de visitas de estudo e experiências realizadas por eles próprios. Pode ver-se no Boletim que o tom geral é a descrição da «nossa» ou da «minha» ação para aprender. Os alunos falam por si próprios da sua própria aprendizagem, de como fazem a sua ação, como constroem o seu conhecimento, como desenvolvem a sua afetividade e relacionamento social e como aprendem a tornar-se melhores.

1.2.2 Aprendizagem da autonomia, responsabilidade e solidariedade em liberdade

«O objetivo da educação física e da educação intelectual não é apenas tornar robusto o corpo da criança e encher o seu espírito de conhecimentos, mas também permitir-lhe adquirir qualidades de carácter, espírito de iniciativa, autonomia e responsabilidade pessoal; prepará-la para se tornar

senhora de si própria, para se autodeterminar e se sentir entusiasticamente solidária com os outros seres humanos... Como a vida moral da criança deve ser resultado das suas experiências pessoais e da sua adaptação espontânea à vida escolar e social com colegas e professores, compreende-se facilmente a importância que deve ser dada à organização do meio físico e social onde a criança tem de viver e crescer... O ar livre, o espaço, a luz, a liberdade em plena natureza, no meio dos campos, bosques, árvores e flores inspiram às crianças o gosto pelas coisas belas e criam a situação ideal para garantir, naturalmente e sem esforço, o vigor e a saúde, que são a base da vida moral... Os jogos, os desportos, a educação física, as caminhadas, os passeios, as viagens constituem preciosos auxiliares da educação moral e social da criança; são excelentes oportunidades para desenvolver as capacidades físicas e morais, levar a criança a descobrir-se a si própria, a tornar-se forte e rija, a disciplinar-se e a autocontrolar-se, a tornar-se corajosa, paciente e resiliente, a praticar a solidariedade e a entreatajuda numa atmosfera de vigor, alegria e bom humor... Tentamos transmitir à criança a sensação de que ao mesmo tempo que recebe as influências do meio social, também age sobre esse meio, podendo contribuir para o modificar para o bem ou para o mal, e que todo o trabalho, ao mesmo tempo que lhe proporciona um benefício individual, tem também um eco na vida coletiva da escola. Tudo em Bierges, aulas, turmas, trabalhos manuais, trabalhos agrícolas, contribui para desenvolver, fortalecer, aumentar na criança não só a consciência da sua personalidade, da sua autoafirmação e individualidade próprias, mas também o sentido social e a consciência da vida coletiva.» (Vasconcellos, 2012, p. 192-199).

Paulo Freire (1974) em *Uma educação para a liberdade* refere: «No fundo, há só dois métodos educativos diferentes, revelando atitudes específicas face aos iletrados; o primeiro, o da educação visando a domesticação do homem; o segundo, o da educação que visa a libertação do homem (não que por si só a educação possa libertar o homem, mas ela contribui para esta libertação ao conduzir os homens a adoptar uma atitude crítica face ao seu meio)... *Educação para uma domesticação*. Esta política educativa, quer os seus aderentes disso estejam conscientes ou não, tem como centro uma manipulação das relações e dos pontos de referência entre mestres e alunos; estes últimos são os objetos da ação dos primeiros. Os iletrados, como recipientes passivos, têm de ser 'enchidos' pelas palavras que lhes transmitem os seus instrutores; eles não são convidados a participar de maneira criadora no processo de ensino. O vocabulário que lhes é ensinado, e que provem do mundo cultural do instrutor, chega-lhes como alguma coisa totalmente 'à parte' como alguma coisa que pouco tem a ver com a sua vida de todos os dias. Como se o binómio linguagem-pensamento pudesse ser possível isolado, cortado da vida! Ao mesmo tempo, esta política de educação não toca nunca nas estruturas sociais...» (p. 45-46).

Faria de Vasconcellos centrou a sua ação pedagógica na estrutura da própria escola e na atitude crítica dos alunos face ao meio envolvente e à sua vida de todos os dias. A estrutura da escola foi sendo (re)construída pelos próprios alunos, a partir da análise crítica das necessidades com que se iam deparando e aprendiam a resolver os problemas que iam surgindo. Não se limitavam a fazer, mas aprendiam a resolver problemas da forma mais científica e tecnológica possível, adequada a cada situação. E mais importante ainda era a liberdade para aprender a partir da experiência de cada um com direito a errar e a assumir os erros, os seus e os dos outros, num processo crítico orientado para a aprendizagem da autonomia e da responsabilidade em solidariedade.

Faria de Vasconcellos (2012) dá o exemplo da transformação do tanque da escola: «Ao tomarem banho no tanque, as crianças aperceberam-se que a água estava suja, tinha muito lodo e que era necessário limpá-lo, porque, dadas as suas dimensões, seria possível transformá-lo numa bela piscina... O primeiro passo foi convocar a assembleia geral dos alunos... Uma comissão foi encarregada de dialogar comigo para fazer o que fosse necessário. Aceitei a ideia, aprovei-a e aconselhei os alunos a começar a trabalhar e a obter todas as informações, documentos e competências necessárias, elaborando para isso um plano de trabalho... Foi novamente convocada a assembleia dos alunos... A comissão, tendo reunido todas as ideias, informações de todo o tipo, elaborou um relatório que me foi apresentado. Examinei-o, estudei-o e numa reunião com a comissão de alunos, após uma troca de opiniões seguida de discussão, modificámos alguns pontos, completámos outros e elaborámos o plano de trabalho... Em primeiro lugar era preciso esvaziar o tanque: um problema complicado. Era necessário recorrer à física. Quais são os meios que a ciência proporciona para tal operação? Precisávamos da ajuda e da experiência do professor de física. Ele aproveitou esta oportunidade para sugerir o estudo de uma determinada parte da física: a hidráulica. Era a ocasião propícia para o fazer... Antes de mais é necessário desviar o fluxo de água que alimenta o tanque... Esta parte do problema foi engenhosamente resolvida pelas crianças... Também no passado adultos conseguiram mudar o curso dos rios, de acordo com as suas conveniências... Depois de estudar os princípios que a ciência disponibiliza, é preciso verificar os que se aplicam neste caso concreto... O tanque foi esvaziado com uma pá holandesa. E agora é preciso limpá-lo. Como remover a enorme quantidade de lodo? Vários métodos foram ensaiados. Construímos uma espécie de draga com um cabo colocado por cima do tanque movido por um sistema de roldanas, mas não resultou. Fomos forçados a recorrer ao método mais primitivo e rudimentar: remover a lama à pá e transportá-la em carrinhos de mão. Um trabalho de paciência, duro, prolongado e sujo. Mas como tinha de ser feito, todos colaboraram. A lama foi retirada. Não foi possível pavimentar nem cimentar o chão porque ficava muito caro... Os alunos fizeram um estudo técnico muito completo: consultaram empresas de materiais de construção, visitaram e consultaram especialistas... tiveram de se contentar com cobrir o fundo do tanque

com areia, até surgir uma situação mais favorável... Chegou então o momento de encher o tanque. Calculou-se a quantidade de água e o tempo necessários para o encher e concluiu-se que infelizmente não estaria cheio para o dia da festa dos pássaros e das árvores. Queríamos tanto inaugurá-lo nesse dia!... Construiu-se um sistema de tubos ligados às torneiras da casa que davam para umas calhas em madeira construídas na carpintaria. Era a rede pública que iria fornecer a água necessária... A comissão anunciou que eu me opunha... a água que querem usar pertence ao município e não pode ser utilizada sem se pedir autorização... não sabemos se vamos prejudicar outros utentes... Todos compreenderam e tomaram diretamente consciência das exigências legítimas da sociedade em que viviam. Aperceberam-se de forma prática e viva que estão ligados por fortes laços ao meio em que vivem... o município autorizou o pedido feito pelos alunos e o lago foi inaugurado no dia da festa dos pássaros e das árvores. Este exemplo mostra a aprendizagem social que os nossos alunos fizeram neste caso.» (p. 199-205).

Esta é uma situação concreta que surgiu na vida real. Nem tudo foi previsto no início e as situações que apareceram eram mais complexas do que as previstas. Os alunos, com a supervisão do diretor e dos professores, foram resolvendo os problemas que iam surgindo, recorrendo à interdisciplinaridade. Partia-se da observação, da análise, da experiência, da resolução de problemas de uma realidade concreta para se aprender as diferentes disciplinas do currículo. Esta atitude pedagógica vai ainda mais longe do que aquela a que se chamou «nova literacia»: «capacidade dos alunos para aplicar conhecimentos e habilidades nas principais áreas temáticas e sua capacidade de analisar, raciocinar e comunicar eficazmente como pôr, interpretar e resolver problemas em variadas situações» (Oecd, 2010, p. 3). Atualmente nalgumas escolas ainda se continua a ensinar um currículo teórico, a partir de manuais escolares, desfasado da realidade concreta, inventando-se problemas/experiências desconcontextualizados em que se comprovam resultados previamente conhecidos pelo professor. «Faria de Vasconcellos pretendia partir da experiência da realidade e da ação para o conhecimento, do trabalho para o estudo e educar seres humanos ativos, participativos e produtivos na vida real, conjugando para isso uma formação integral e uma formação para o trabalho, respeitando os interesses, aptidões, ritmos de aprendizagem, maturidade de cada um. Nas escolas tradicionais pensa-se que a inclusão é a frequência escolar de todos os alunos e, por isso, em nome da igualdade, ensina-se o mesmo em abstrato a todos. Estas escolas, desfasadas do mundo real do trabalho, preparam essencialmente para a obtenção de diplomas e para o desemprego.» (Maireles-Coelho, Cotovio & Ferreira, 2012, p. 7303).

1.2.3 A divisão do trabalho e os cargos sociais para «aprender fazendo»

«Nas reuniões trimestrais os alunos distribuem entre si os cargos necessários à vida social da escola. É a assembleia dos alunos que nomeia os que vão desempenhar as diferentes funções que a divisão do trabalho implica. Os cargos principais são os que estão relacionados com o inventário, o cuidado e a aquisição dos livros, produtos, instrumentos e ferramentas necessárias para o trabalho; os contactos com fornecedores; a contabilidade de todas as despesas; a organização das equipas e do horário de trabalho; a supervisão da ordem e limpeza nos seguintes locais: 1) oficina de modelagem, cartonagem, encadernação e desenho; 2) carpintaria; 3) serralharia; 4) laboratório de física e química; 5) laboratório de ciências naturais; 6) quatro salas de aula; 7) sala de desenho geométrico; 8) biblioteca e sala de música; e ainda: responsabilidade pelos jardins; supervisão de edifícios, compras e vendas, direção dos trabalhos, contabilidade da quinta; direção dos jogos; redação do Boletim da escola. Para cada trimestre a assembleia nomeia um presidente, cuja função é zelar pela ordem geral dos alunos e pela execução das decisões da assembleia, representar os alunos nas reuniões da comissão de pais, ou seja, coordenar os esforços de todos, fazer a ligação entre as várias funções e resolver certos conflitos que possam surgir. Além destes cargos trimestrais, existem outros em que a rotatividade é necessária para que todos os desempenhem e adquiram hábitos básicos de ordem e limpeza, espírito de iniciativa e sentido de responsabilidade... A assembleia dos alunos tem um papel quase soberano... reservando-se o diretor o direito de veto. Os alunos que aceitaram cargos por um período determinado... cumprem o princípio de que qualquer tarefa assumida livremente deve ser levada até ao fim. Isso é do próprio interesse da criança e cultiva nela a paciência, a perseverança e a força de vontade. Os cargos são distribuídos segundo as capacidades físicas e psicológicas dos alunos. Os alunos desfrutam de ampla liberdade de ação e iniciativa no desempenho das suas funções e, sendo assim, assumem uma grande responsabilidade real e efetiva. Além desta cooperação na vida social da escola, resultante da divisão do trabalho, a criança tem talvez uma participação mais direta ainda na organização da vida escolar: organização de festas, palestras, excursões, discussão de várias questões relativas à vida interna da escola. Participa na elaboração do horário geral do estudo e dos trabalhos manuais... Paralelamente à vida social da escola, os alunos organizam associações e grupos: clubes de jogos e de campismo... O nosso sistema de autonomia² não se aplica integralmente aos alunos dos 7 aos 9 anos, dado que ainda estão num estágio de evolução em que o sistema patriarcal e familiar lhes é mais adequado.» (Vasconcellos, 2012, p. 209-213).

2. O sistema de autonomia (ou *autogoverno*), chamado na altura *self-government*, foi considerado pouco eficaz para grandes grupos e foi preterido por sistemas em que «todos são iguais, mas uns são mais iguais do que outros» (Orwell, 1945), ou seja, os «representantes» usam a autonomia em nome de todos.

Dewey (1915) defendia, no mesmo ano, que há problemas que só podem ser resolvidos não ouvindo ou lendo, mas fazendo e que a melhor maneira de aprender é «learning by doing», aprender fazendo, tentando resolver problemas reais e não apenas aprender de cor ou raciocinar abstratamente sobre o que se diz e lê na escola. Nesta época dava-se importância à ação como condição para construir o conhecimento e a afetividade (Wallon, 1942). Faria de Vasconcellos já tinha feito isso na escola de Bierges. Outro aspeto importante nesta escola era garantir que todos tivessem a oportunidade de passar por diferentes cargos sociais para melhor se conhecerem na prática e poderem descobrir as suas aptidões. Por outro lado, respeitava-se a individualidade, o ritmo e a forma de aprendizagem, as capacidades físicas e psicológicas de cada aluno. Hoje a União Europeia (Eu, 2008) e a Unesco (2011) apontam concertadamente para que os sistemas educativos se organizem em 8 níveis de conhecimento, aptidões (skills) e competências baseadas na autonomia e na responsabilidade. Faria de Vasconcellos já apontava nesse sentido, mas não concebia que o nível 3 estivesse separado do nível 4, porque tinha uma concepção dual de educação e formação (Eu, 2009), simultaneamente estudo e trabalho.

1.2.4 Aprender a fazer e a (con)viver com os outros na cooperativa agrícola

«Os produtos que comemos são na maior parte produzidos na quinta da escola. O que consumimos é produto do trabalho dos alunos, pois são eles que lavram, adubam, semeiam e colhem. São eles que tratam e criam os animais da escola: vacas, galinhas, coelhos, pombos, porcos. Constituíram entre si uma sociedade cooperativa... sociedade que explora mesmo a sério, por conta própria, a quinta da escola. Nós compramos lá a manteiga, o leite e os ovos.» (p. 33) «Desde a abertura da escola foi apresentado o projeto para construir uma quinta. Deu lugar a longas discussões, estávamos todos interessados nesta questão. Devíamos ter vários animais e sermos nós próprios a cuidar deles, além disso tínhamos seis hectares de terra para explorar; devíamos vender os produtos e tirar o máximo partido possível deles... Cada aluno fez um projeto formal com todas as especificidades convencionais e legais (disposição, pinturas e cor)... Sob a orientação do nosso pedreiro — funcionário da escola — que nos mostrava como devíamos fazer, aprendemos a trabalhar com colher e talocha. Não faltavam nem operários nem serventes, todos começaram a trabalhar com afinco, especialmente durante o tempo livre. Durante a construção foi sugerido que constituíssemos uma sociedade para explorar a quinta e os produtos. Os membros da sociedade comprariam ações que seriam cotadas e os lucros seriam distribuídos proporcionalmente, segundo o número de ações de cada sócio. A proposta foi acolhida com entusiasmo. Era preciso saber que tipo de sociedade iríamos adotar... Fomos a Bruxelas ver o nosso advogado. A nossa consulta durou uma hora, durante a qual aprendemos o funcionamento

das sociedades, o que caracteriza cada uma e a que mais nos conviria. Numa reunião no dia seguinte, repetimos o que ouvimos e adotámos por unanimidade a sociedade cooperativa. O professor Faria, todos os mais velhos e até mesmo alguns mais novos, são sócios. Durante este tempo a construção vai avançando rapidamente; fazemos progressos no modo de colocar tijolos, de fazer os cantos das paredes... Durante o decurso do trimestre, discutiu-se sobre os animais que íamos criar...» (p. 60-62) «São também eles que cuidam dos animais... Nada mais belo moral e socialmente do que esta grandeza do trabalho... Não concebo nenhuma lição de solidariedade mais eficaz, ativa, intensa e, ao mesmo tempo calorosa e cordial do que esta vida afetuosa de trabalho de todos e de cada um em benefício da nossa pequena comunidade. Obra do sistema de autonomia e de solidariedade, a sociedade cooperativa agrícola da escola também inicia a criança de uma forma real na vida prática e na vida social, e isto em liberdade, com responsabilidade e ao alcance de experiências de organização e de administração que lhe permite realizar de forma efetiva.» (p. 65-67) (Vasconcellos, 2012).

Esta concepção de trabalho aliado ao estudo, na escola ou noutras instituições, parece estranha nalgumas culturas, onde o trabalho (manual) é uma alternativa ao estudo (intelectual). No n.º 32 da Estratégia de Lisboa (Eu, 2000) diz-se: «the best safeguard against social exclusion is a job», cuja tradução oficial para português diz: «a melhor salvaguarda contra a exclusão social é o emprego». Na tradução alemã «job» é traduzido por «arbeit» e na francesa por «emploi». Isto revela uma questão cultural muito sensível em relação ao «trabalho» para uns e «emprego» para outros. Insiste-se hoje na educação para o empreendedorismo³. Também o empreendedorismo mais do que uma questão ideológica é uma questão cultural. O mesmo se pode dizer para a solidariedade partilhada numa cooperativa. A solidariedade é considerada um valor fundamental essencial para o século XXI (Unesco, 2000).

3. Ahmad & Hoffman (2007) definem empreendedorismo como o fenómeno associado com a atividade empreendedora, sendo esta toda a ação humana empresarial em busca da criação de valor através da criação ou expansão da atividade económica pela identificação e exploração de novos produtos, processos ou mercados. Esta definição de empreendedorismo incide especialmente na definição do empreendedor enquanto agente de mudança e de crescimento económico sendo que o empreendedor não procura e identifica apenas oportunidades economicamente proveitosas, mas está preparado para enfrentar o risco inerente às opções tomadas, Sem o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade não é possível qualquer empreendedorismo sustentável.

1.2.5 A avaliação para aprender a ser

«No final de cada período, procedemos à avaliação não só do trabalho, mas também de outros elementos resultantes da vida moral e social do aluno. Esta avaliação refere-se ao esforço realizado em sala de aula e a todas as manifestações da vida da criança na escola... ordem, asseio, camaradagem, sociabilidade, lealdade... Nós incluímos neste processo os professores, os colegas do aluno e o próprio aluno. E a avaliação é o resultado do esforço realizado pelo aluno, não em comparação com o dos outros alunos, mas apenas com o seu próprio esforço, com os resultados do seu trabalho no passado... Cada aluno é chamado a avaliar o seu trabalho e nós exprimimos em números a síntese das observações feitas. As palavras *bom, mau, suficiente* não exprimem o que queremos dizer com tanta precisão como os números; esses, apesar da sua natureza unilateral, portanto imprópria para exprimir valores psicológicos complexos, permitem no entanto estabelecer certas progressões e particularidades a destacar no aluno... O aluno diz o que pensa do seu esforço e atribui-se ele próprio uma nota de classificação de valores, seja 12 ou 13 ou 7 ou 8, que ele acredita expressar o valor do seu esforço. Os seus colegas são de seguida convidados, um de cada vez, a pronunciarem-se sobre o trabalho desse colega e a dar-lhe uma nota que devem justificar. O professor é o último a intervir. Ele faz a crítica da discussão encetada, dá o seu ponto de vista e justifica-o atribuindo uma nota. De todas as notas é feita a média. Apercebemo-nos assim das vantagens que este sistema oferece. Torna a criança atenta aos seus progressos e falhas, ajuda-a a indagar os seus pontos fracos, a medir as suas forças e meios de que dispõe; habitua-a a refletir sobre si própria, a fazer um exame de consciência. O aluno é levado a avaliar o seu trabalho não em relação ao dos seus colegas, mas em relação a si próprio. Ao convidarmos os colegas a pronunciarem-se, procuramos despertar neles o sentido de justiça, o sentido da equidade e a exercer o pensamento crítico, habituando-os a usar este instrumento de controlo com tacto, prudência e deferência, mas também com franqueza e lealdade.» (Vasconcellos, 2012, p. 105-107).

A avaliação nesta escola refere-se ao desenvolvimento dos diferentes aspetos (trabalho e comportamento dentro e fora da sala de aula, ordem, asseio, camaradagem, sociabilidade, lealdade...) do aluno tendo em consideração o seu progresso em relação ao passado e não em comparação com os outros colegas. A outra particularidade está na autoavaliação pública que o aluno faz do seu progresso e que os outros (colegas e professores) também fazem em público justificando a avaliação do progresso desse aluno, sendo a classificação final a média das classificações de todos. Mais do que incentivar a competição, procura-se contribuir para o desenvolvimento global de cada um. Esta participação de todos no progresso de cada um reforça o envolvimento dos alunos na comunidade escolar.

1.2.6 O direito a errar assumindo as consequências dos seus atos e repará-las

«Se a criança começa por fazer algo errado, esforçar-se-á por fazer melhor, deixamo-la viver moralmente, ou seja, permitimos-lhe que se supere, que supere o que está mal até conseguir o bem... damos-lhe ocasiões de agir, multiplicamos oportunidades e experiências, porque serão elas que farão dela uma pessoa com carácter. Se fez algo de mal, mostramos-lho adequadamente com tacto e todo o jovem bem formado tentará fazer melhor.» (p. 50-51) «Deixamos a criança em grande liberdade... O aluno não abusa da liberdade que lhe é concedida. Isto não quer dizer que não exista autoridade. A supressão dos castigos que degradam e humilham a criança não implica que deixe de haver sanções. Estas sanções, no entanto, não são artificiais mas naturais; a criança adquire à sua custa a experiência do bem e do mal. É livre mas responsável; pode e deve medir as consequências dos seus atos e reparar, sempre que possível, os prejuízos causados. Aquele que quebra coisas substitui-as com a sua mesada; o que não fez o trabalho na hora certa fá-lo durante os tempos livres; o que deixa as coisas desarrumadas arruma-as; quem suja limpa; o aluno que habitualmente se atrasa deve começar mais cedo para chegar a horas; ao aluno que agiu mal chama-se-lhe a atenção para a ação que cometeu e relembram-se-lhe as boas ações que ele já realizou noutros momentos... As sanções são prescritas pela assembleia dos alunos que vota as leis e as regras, o que lhes confere um carácter impessoal. E uma vez que são voluntariamente aceites por todos, resulta daí que todos aceitam a sua aplicação sem rancor nem ressentimento... Sempre que as circunstâncias nos impõem o dever de intervir e aplicar uma sanção, cuidamos para que essa sanção seja simultaneamente adequada à natureza da criança, à natureza do ato em si e às circunstâncias em que foi praticado. Acima de tudo, queremos que a sanção seja compreendida pelo aluno, de modo que ele possa sentir a sua utilidade e reconheça a relação lógica, proporcional e harmoniosa entre a falta cometida e a sua reparação. Tudo o que for para além de uma sanção natural e lógica será uma punição degradante que leva à humilhação e revolta da criança. Vamos supor, por exemplo, que um dos alunos tem falta de arrumação, limpeza, atenção, aplicação, espírito de trabalho, dedicação, altruísmo ou solidariedade. Colocamo-lo num cargo em que adquira, desenvolva e fortaleça os hábitos e sentimentos que lhe faltam... Não o desencorajamos, ajudamo-lo. O nosso lema é ajudar a criança a tornar-se melhor... Também damos recompensas, mas não como um isco que perverte o sentido ético do esforço. Não há nenhum “negócio” entre aluno e professor no início do trabalho. Além disso, a recompensa não se segue imediatamente ao esforço realizado, pois não convém que pareça que o professor está a pagar uma fatura cobrada pelo aluno. A recompensa é uma questão que exige tacto e delicadeza. Vamos supor que um dos alunos acaba um trabalho livre, pessoal e que o interessou. Esforçou-se e está satisfeito consigo próprio. Mas a satisfação pessoal do dever cumprido não é suficiente, ele precisa também da aprovação

encorajadora dos outros. A aprovação será ainda mais preciosa se for concretizada num ato ou num prémio: um livro sobre o tema estudado, uma ferramenta de trabalho ou uma folga para se refazer do esforço realizado.» (p. 214-221) (Vasconcellos, 2012). Faria de Vasconcellos, em 1912, defendia a autonomia e a responsabilidade assumidas pelo próprio sujeito a partir da sua própria experiência, como a Unesco (1978) viria a propor 66 anos mais tarde: «o aluno devia ser exortado a agir de acordo com as suas convicções, segundo a sua idade e o seu grau de maturidade, e aprender a assumir as consequências dos seus atos (n.º 15)... ajudar o indivíduo a construir ele próprio a sua personalidade autónoma, capaz de uma participação ativa, responsável e criativa, na vida da sociedade nacional e internacional a que pertence (n.º 26)... é preciso que os métodos de formação ponham os alunos diante de escolhas reais e lhes ofereçam possibilidades de experimentar soluções para tentar resolver situações que põem problemas. O direito a errar devia ser reconhecido e a pluralidade de opções aceite (n.º 37)...» (Unesco, 1978).

Muitas escolas da atualidade ainda estão longe de educar para responsabilidade que consiste, antes de mais, em assumir os erros feitos e repará-los, na medida das possibilidades. Prefere-se o castigo estandardizado a aprender com o próprio erro para não o repetir e a repará-lo para minimizar os prejuízos causados.

1.3 Conclusão

A autonomia, a responsabilidade e a solidariedade aprendem-se, vendo fazer, fazendo e participando. Estas competências determinantes, para uns (Eu, 2008), e valores fundamentais, para outros (Unesco, 2000), eram já a referência para a aprendizagem de cada aluno na escola de Faria de Vasconcellos. Para desenvolver estas competências e valores a escola precisa de um clima que envolva os alunos e lhes permita participar tanto na construção permanente da escola como da construção pessoal e social da sua própria aprendizagem. Os alunos, com orientação do adulto, devem ser capazes de identificar problemas, procurar resolvê-los, utilizar diferentes estratégias, materiais e técnicas, manipular o conhecimento disponível, arriscar soluções e analisar criticamente os resultados das suas próprias ações, numa atitude solidária. Educar para o empreendedorismo implica antes de mais educar para a responsabilidade e a autonomia na liberdade e na solidariedade para assumir riscos inerentes ao construir fazendo, construindo a sua identidade na convivência com os outros. E para isso a dimensão das escolas é determinante do clima que nelas se gera. Um estabelecimento escolar bem organizado não tem de ocupar um edifício enorme para centenas de crianças, onde o clima nunca permitirá uma educação e formação em que a criança se possa envolver à sua medida, beneficiando do acompanhamento necessário. Uma escola pode ser constituída por vários edifícios diferenciados

onde os alunos podem (des)envolver-se utilizando alternadamente os equipamentos. O clima gerado numa escola condiciona o envolvimento e a participação dos alunos e o seu sucesso pessoal e social.

References

- Ahmad, N, & Hoffman, A. (2007).** *A Framework for Addressing and Measuring Entrepreneurship*, Oecd: <http://www.oecd.org/industry/business-stats/39629644.pdf>.
- Delors, J. ... (1996).** *Learning: the treasure within. Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: Unesco: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/15_62.pdf / *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Rio Tinto: Asa, 1996: <http://ftp.infoeuropa.eurocid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>.
- Dewey, J. & Dewey, E. (1915).** *Schools of to morrow*. New York: E.P. Dutton & Company: <http://archive.org/details/schoolsoftomorro005826mbp>.
- Eu (European Union). (2000).** *Lisbon European council 23 and 24 March 2000: Presidency conclusions* («Lisbon Strategy»): http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm / *Conclusões da presidência: Conselho Europeu de Lisboa, 23-24 de março de 2000* («Estratégia de Lisboa»): http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/pt/ec/00100-r1.p0.htm.
- Eu. (2008).** Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of The European Qualifications Framework (EQF): http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2008.111.01.0001.01.ENG / *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 23 de abril de 2008 relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (QEQ)*. *Jornal Oficial da União Europeia, n.º C 111, de 6 de maio de 2008*: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:PT:PDF>.
- Eu. (2009).** Conselho. Conclusões (2009/C 119/2) do Conselho de 12 de maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação («EF 2020»). *Jornal Oficial da União Europeia, 28.5.2009, C 119/2*: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:PT:PDF>.
- Freire, P. (1974).** *Uma educação para a liberdade*. Porto: Escorpião.
- Meireles-Coelho, C., Cotovio, A. & Ferreira, L. (2012).** Educação e formação na escola nova de Faria de Vasconcelos. *Atas do IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 7293-7304*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-96999-6-0 <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/10020/3/2012%20IX%20COLUBHE.pdf>.
- Oecd (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2010).** *PISA 2009 Results. Executive summary*: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>.
- Orwell, G. (1945).** *Animal farm: a fairy story*. Harmondsworth (Middlesex): Penguin Books.

- Un (United Nations). (2000).** *United Nations Millennium Declaration. Resolution adopted by the General Assembly, Fifty-fifth session*: <http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.pdf> / *Declaração do milénio*. Cimeira do Milénio, Nova Iorque, 6-8 de setembro: <http://area.dgicd.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/dh-milenio/declaracao-milenio.htm>.
- Unesco. (1978).** *Meeting of experts on educational institutions and moral education in the light of the demands of contemporary life*. (Sofia, 24-29 April 1978) *Final Report* : <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000301/030114eb.pdf> / *Réunion d'experts sur l'école et l'éducation morale face aux impératifs du monde contemporain: rapport final*. Paris: Unesco, ED-78/CONF.631/4: <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000301/030114FB.pdf>.
- Unesco. (2011).** *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*: <http://www.uis.unesco.org/education/pages/international-standard-classification-of-education.aspx>.
- Vasconcellos, A. F. (1909)⁴.** *Lições de pedologia e pedagogia experimental*. Lisboa: Antiga Casa Bertrand; José Bastos & C. Ed.: <http://purl.pt/134>.
- Vasconcellos, A. F. (2012).** *Uma escola nova na Bélgica*. Prefácio de A. Ferrière. (Tradução de C. Meireles-Coelho, A. Cotovio, L. Ferreira.) Aveiro: Glocal, associação científica internacional. ISBN: 978-989-96173-5-3. (Original: *Une école nouvelle en Belgique. Préface de A. Ferrière. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1915.*)
- Wallon, H. (1942).** *De l'acte à la pensée*. Paris: Flammarion.
- Willms, J. D. (2003).** *Student engagement at school: a sense of belonging and participation. Results from PISA 2000*. Oecd: <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33689437.pdf>.

4. 1909, embora a data da edição não conste do próprio livro, que é a publicação das lições sobre pedologia para professores do ensino primário, em conferências, na Sociedade de Geografia de Lisboa de maio a julho de 1909 sob os auspícios da Liga de Educação Nacional. Na 2.^a lição cita «34- Claparède, Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale, 1909». Na 3.^a lição cita «64 – Compayré. L'adolescence, 1909. – 65 – Colegrove. Memory, 1909...» Nunca cita obras posteriores a 1909. No preâmbulo escreve: «...atento o interesse que o assunto despertou – para tantos inteiramente novo – fui levado a publicá-las tais quais as professei...»

Juventude, Participação e Educação Integral: Os sentidos atribuídos ao Programa Escola Integrada da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte pela juventude do 3º Ciclo do Ensino Fundamental

Youth Participation and Integral Education: The meanings attributed to the Program Integrated School of Municipal Education Network Belo Horizonte by the youth of the 3rd Cycle of Basic Education

Flávia Renata Guimarães Moreira¹, Lúcia Helena Alvarez Leite², Tânia de Freitas Resende³

¹Mestre em Educação pela FaE- UFMG (Brasil), ²Doutora em Educação pela FaE-UFMG (Brasil)

³Doutora em Educação pela FaE- UFMG (Brasil)

flaviargmoreira@yahoo.com.br, lualvarez@terra.com.br, taniaresbr@gmail.com

Resumo

O trabalho parte de uma pesquisa de Mestrado, concluída em 2012, e enquadra-se nos estudos sobre a juventude, participação, educação integral e em tempo integral. O principal objetivo da investigação foi analisar o envolvimento da juventude com o Programa Escola Integrada (PEI), da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (BH), Minas Gerais, Brasil. Buscamos perceber se o Programa, no formato apresentado e desenvolvido junto aos(as) estudantes do 3º Ciclo, possibilitava o envolvimento e a participação dos(as) jovens a ele vinculados(as). O envolvimento dos(as) estudantes no PEI e os sentidos por eles(as) atribuídos ao Programa formataram os resultados apresentados. Como referência bibliográfica, utilizamos os estudos de Dayrell (2001, 2003, 2007, 2009) e Carrano (2000) sobre condição juvenil e os estudos de Moll (2009) sobre educação integral. A pesquisa de campo foi desenvolvida em 2011, quando foram acompanhados onze adolescentes, com idades compreendidas entre 12 e 15 anos, de uma escola municipal de BH, nas ocasiões em que eles(elas) participavam do PEI. Como metodologia, foi utilizada a análise qualitativa (Strauss e Corbin, 2008), tendo como instrumentos a observação (Vianna, 2003) e a entrevista semiestruturada (Rubin & Rubin, 1995). A pesquisa mostrou que os(as) jovens se envolvem com o programa, inclusive adaptando-o às suas escolhas pessoais, motivadas por questões relacionadas à formação, socialização, laços afetivos e familiares. Não

há sentidos pré-definidos, mas construídos a partir do que os(as) jovens vivenciam no PEI, como a sensação de acolhimento, de construção da autonomia, de afirmação da identidade. Ao ingressar no Programa, a juventude ressignifica o mesmo, mobilizando os demais sujeitos envolvidos a repensá-lo. Verificou-se que a insistência na rigidez do formato do PEI poderia promover o desestímulo na participação juvenil; assim, a flexibilidade de tempos e espaços e a participação nas decisões do PEI criam um contexto que permite o envolvimento dos jovens com o Programa e com a escola.

Palavras-chave: educação integral, juventude, participação.

Abstract

The work is based on a research Masters, completed in 2012, and is a study about youth, integral education, participation and full time. The main objective of the research was to analyze the involvement of youth with Integrated School Program (PEI), the Municipal Education Belo Horizonte (BH), Minas Gerais, Brazil. We seek to understand whether the program in the format presented and developed with students of the 3rd cycle, allowed the involvement and participation of young people linked to it. The involvement of students in PEI and the meanings they attributed to the program formatted the results. How bibliographic reference, use studies Dayrell (2001, 2003, 2007, 2009) and Carrano (2000) on condition of youth studies and Moll (2009) on comprehensive education. The field research was developed in 2011, when they were accompanied eleven teenagers, aged 12 and 15, a public school in BH, on the occasions when they attended the PEI. The methodology used was a qualitative analysis (Strauss and Corbin, 2008), with the observation instruments (Vianna, 2003) and semistructured interviews (Rubin & Rubin, 1995). Research has shown that young people get involved with the program, including tailoring it to their personal choices, motivated by issues related to training, socialization, bonding and family. There are no pre-defined meanings, but built from experience that young people in PEI, as the feeling of hospitality, building autonomy, affirmation of identity. By joining the program, youth gives new meanings to it, mobilizing other subjects involved to rethink it. It was found that the insistence on the rigidity of the format of PEI could promote youth participation in discouragement, so the flexibility of times and spaces and participation in decisions of PEI create a context in which young people's involvement with the program and the school.

Keywords: integral education, youth, youth participation

Diante das necessidades educativas e formativas da sociedade atual, questões relacionadas à apropriação dos espaços educativos da cidade, à sociabilidade dos(as) jovens e à participação juvenil nos mais diversos âmbitos têm ficado mais evidentes. As considerações aqui realizadas partem de uma pesquisa de mestrado (Moreira, 2012) que buscou compreender o olhar da juventude dos três anos finais do Ensino Fundamental para o Programa Escola Integrada (PEI), da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (Minas Gerais, Brasil), o qual foi iniciado em 2006. A pesquisa enquadra-se nos estudos sobre a juventude, participação, educação integral e em tempo integral. O PEI tem se configurado como a principal proposta para a educação em tempo integral para crianças e adolescentes na cidade e tem sido uma das principais referências em educação integral e em tempo integral no Brasil.

A maioria dos(as) discentes, participantes da pesquisa, como muitos(as) jovens, espontaneamente retornavam à porta da escola, ou nela se reuniam em grupos, no início, ou no final do turno. E, em outros momentos, desejavam adentrar o espaço escolar, no contraturno das aulas, ou nos finais de semana. A observância de tal cenário foi uma das razões que motivaram a investigação, uma vez que foi possível supor que, apesar dos dilemas presentes no espaço escolar, há algo que motiva a permanência dos(as) discentes na escola, ou sua proximidade para com esse espaço. E, com o crescimento da oferta de projetos e/ou programas que incentivam a permanência dos(as) estudantes por mais tempo no ambiente escolar, tornou-se importante saber se tais projetos e/ou programas são bem-vistos pelo público ao qual se dirigem, ou seja, o público formado pelos(as) estudantes jovens, tendo como sujeitos da investigação os(as) jovens assistidos(as) pelo PEI. Buscou-se compreender, entre outros fatores, se o referido Programa, ao se voltar para a juventude, formatava-se mais como uma (re) adaptação de uma proposta pensada para o universo infantil, uma vez que crianças de idades entre 6 e 11 anos também eram assistidas por essa proposta de ampliação de jornada escolar.

Para isso, durante o ano letivo de 2011, foram acompanhados, por 72 manhãs, onze adolescentes, com idades compreendidas entre 12 e 15 anos, de uma escola municipal da região Nordeste de BH, nas ocasiões em que participavam das Oficinas oferecidas no PEI. Também foram realizadas o total de 31 entrevistas. Os critérios de escolha da escola onde se realizou a pesquisa foram o da presença do maior número de estudantes inscritos no PEI e o da condição de o Programa funcionar na escola há, no mínimo, dois anos. Como metodologia de pesquisa, foi utilizada a análise qualitativa (Strauss e Corbin, 2008), tendo como instrumentos a observação não-estruturada (Vianna, 2003) e a entrevista semiestruturada (Rubin & Rubin, 1995).

Conforme a proposta pedagógica do PEI, os(as) estudantes são conduzidos(as), nas ações educativas, por sujeitos diferenciados (professores, bolsistas, monitores, agentes culturais, dentre outros). A sala de aula se alargou para o pátio, para os parques, para as ruas, para a cidade. Os espaços escolhidos para o desenvolvimentos das Oficinas com os(as) alunos(as) se tornaram os mais diversos: salões de igrejas, casas alugadas no entorno da escola, salas e outros espaços cedidos pelas Organizações Não Governamentais (ONGs), pelas Associações de Moradores dos bairros, pelos próprios moradores, praças e parques públicos, bibliotecas, quadras esportivas e outros. A SMED-BH tem orientado, para a utilização dos espaços na comunidade pelas escolas, o sistema de comodato e, mais recentemente, o de aluguel, com a instituição e/ ou pessoa cedente. Também são envolvidas no PEI outras Secretarias, cujos projetos foram articulados ao PEI, tais como: de Políticas Sociais, de Esportes, de Regulação Urbana, de Saúde e a Fundação Municipal de Cultura. Há também parceria com várias Instituições de Ensino Superior e com Fundações e ONGs, além de Instituições Educacionais da comunidade no entorno de cada escola.

Os(as) estudantes participantes do PEI têm uma jornada educativa semanal de 45 horas, distribuídas em nove horas diárias, as quais são distribuídas da seguinte maneira: 4h20min de ensino regular; intervalo de 1h40min (entre o turno e o contraturno), no qual ocorrem a alimentação (almoço) e as atividades de relaxamento. No contraturno escolar, momento no qual são realizadas duas Oficinas do PEI, é apontado tempo de duração de 1h30min para cada uma. Na EMJ, as Oficinas do PEI, observadas nesta pesquisa, ocorriam no turno da manhã.

No PEI, formam-se, nas escolas, turmas de 25 estudantes cada. As atividades realizadas nas Oficinas contemplam as áreas das artes e da cultura, da música, do teatro, do cinema, das artes plásticas, do acompanhamento pedagógico, dos direitos humanos em educação, da educação na escola e na família, da cultura digital, do meio ambiente e do desenvolvimento sustentável, das ciências da natureza e da investigação científica, da comunicação e do uso de mídias, da educação econômica, da recreação, das atividades desportivas e da promoção da saúde, segundo orientam os Macrocampos do Programa Mais Educação, de iniciativa do Ministério da Educação, que propõe a ampliação da jornada escolar discente e a organização curricular, tendo como fim a Educação Integral e em tempo Integral.

É importante ressaltar que todas as atividades desenvolvidas no PEI ocorrem a partir do estudo da realidade da escola e de seu entorno e também são propostas em conformidade com o projeto

político-pedagógico da instituição escolar, buscando valorizar as ações já desenvolvidas na instituição e na comunidade na qual a mesma se insere e aquelas que possam contribuir com o processo de formação dos(as) estudantes. Assim, em cada instituição de ensino, há oferta diferenciada de Oficinas, pois o que se busca, inicialmente, é a maior adesão do público de estudantes a ser assistido em cada instituição.

Outras inquietações instigaram a proposição da pesquisa: Quais motivações levam a juventude a aderir, ou não, os projetos/ programas a ela propostos? Como os(as) jovens se manifestam, se interagem, se posicionam, uma vez neles inseridos(as)? O que altera na vida e no processo de formação desses(as) jovens, durante e após sua passagem por tais projetos/ programas? Quais os significados e os sentidos atribuídos pelos(as) jovens a eles? O que se pode dizer dos resultados almejados e daqueles alcançados? Quais impactos o PEI causa sobretudo na vida escolar dos(as) jovens? Como os(as) jovens lidam com o Programa? Há alterações nas dinâmicas escolares? Há influência na forma de atuação dos(as) jovens na escola? O que o Programa lhes acresce? Como a juventude vê a escola, a partir do PEI? O que muda em sua trajetória escolar, em sua relação com a escola e seus sujeitos, em sua vida? Quem são os(as) jovens do PEI? Como se adaptam a ele? Reconhecem nele um Programa voltado para a juventude?

Ao trazer aqui os significados e os sentidos que os(as) jovens da Escola Municipal Jardinagem (EMJ) atribuíam ao PEI, tornou-se quase que imperativo trazer suas lidas diárias, seus contextos de vida, suas histórias, suas crenças e culturas, pois, a partir daquilo que pôde ser verificado, os(as) jovens estudantes, inseridos(as) no Programa, mesclavam as experiências vividas nele àquelas de suas próprias vidas e elaboravam uma nova forma de lidar com a experiência escolar, que preservava sua condição juvenil, mas que incidia na sua relação com a escola e seus sujeitos, e, em alguns casos, auxiliava-os(as) a remontar a realidade na qual viviam, ainda que momentaneamente, amenizando o processo de superação das dificuldades e dos conflitos no todo vivido, o que incluía a escola, a família e a sociedade.

Considerou-se neste trabalho, para a definição de juventude, Melucci (1996, p. 9): “A adolescência, na qual a infância é deixada para trás e os primeiros passos são dados em direção à fase adulta, inaugura a juventude e constitui sua fase inicial”. Ou seja, no texto, ser adolescente é ser jovem, assim, os(as) adolescentes da pesquisa são representantes do que chamamos juventude. Segue apresentação dos(as) mesmos(as):

A estudante adolescente Palma (15 anos) declarou-se negra, moradora de uma das áreas de ocupação da região Nordeste de BH, a qual encontrava-se, ainda, em processo de regularização. Religião declarada: evangélica. No PEI da EMJ, Palma possuía um histórico de infrequência e, não raras vezes, esquivava-se de adentrar em alguma Oficina, salvo a Oficina de Intervenção Pedagógica de Língua Portuguesa, em razão da necessidade de melhoria no desempenho escolar. A relação da família de Palma e de Flor de Anis, sua irmã mais nova, com a EMJ pareceu conflituosa, o que pôde ser compreendido a partir do fato da mãe das estudantes, frequentemente, negar autorização para a participação das mesmas em quaisquer eventos da EMJ, fossem nas apresentações públicas, internas ou externas ao espaço escolar, fossem nas excursões, ainda que tais atividades estivessem voltadas para fins pedagógicos. Palma, em seus discursos, ora mencionava gostar da escola, ora odiar a instituição de ensino e sua postura, aparentemente ambígua, pôde ser compreendida como uma resposta da adolescente à firme decisão de sua mãe em não deixá-la atuar no PEI como os(as) demais estudantes. Nos discursos de Palma, foi possível perceber, também, a presença de conflitos familiares, envolvendo a estudante e seus pais e a estudante e um casal de primos, que viviam em sua casa. Embora, na escola, estivessem sempre rodeadas de amigos(as), Palma relatava problemas de conflito escolar, envolvendo, inclusive *bullying*, vivenciado, algumas vezes, por ela e, em outras ocasiões, por uma colega de classe também negra. Palma era uma estudante adolescente e como tal vivia conflitos próprios de sua fase de vida, voltados para questões identitárias (relacionadas, sobretudo aos pertencimentos cultural, étnico-racial, familiar e religioso). A forma como percebia o ambiente escolar, meneando entre o acolhimento e a repulsa, poderia ser explicada por vários fatores, entre eles, pela desconfiança de sua mãe em relação aos cuidados oferecidos pela instituição escolar às filhas, por sua baixa estima, pelas questões vivenciadas a partir de sua pertença étnica (ser negra) e pela relação estabelecida com os docentes da escola, na maioria das vezes, positiva, mas que, no olhar da estudante, em alguns momentos, parecia esvaziada de sentido, já que demonstrava desejar sair da escola.

As estudantes adolescentes Orquídea (14 anos) e Rosa (14 anos) eram amigas inseparáveis. Em relação à etnia, a estudante adolescente Rosa se declarou parda. Ela morava com sua mãe e sua única irmã, fruto de um segundo relacionamento da mãe. Seus pais eram divorciados. Como religião, mencionou a evangélica e, em sua Congregação, participava ativamente de ações feitas por grupos juvenis. Orquídea também se declarou parda. Morava com seus pais, seu irmão e sua cunhada. Ela ainda mencionou a existência de tias e tios na família. Adentrou no PEI por desejo de sua mãe e, com o passar do tempo, passou a gostar das ações que desenvolvia no Programa, afastando a repulsa inicial. Ambas as amigas participavam, de forma expressiva, da maioria das Oficinas oferecidas no PEI da EMJ e, também, nas atividades extra-escolares, na Igreja que frequentavam juntas, ou no bairro, como a visita semanal a uma biblioteca móvel que lá havia.

Gérbera (15 anos) morava com sua mãe, que era divorciada de seu pai. A casa da jovem era bastante humilde. Gérbera possuía um jeito descontraído de dialogar e considerável rede de amizades na escola. A estudante adolescente declarou-se branca e, em relação à religião, evangélica, embora ainda não tivesse se decidido por qual crença seguir. Embora tenha declarado possuir considerável afinidade com a proposta do PEI, a presença da estudante no Programa e sua boa relação com a escola e seus sujeitos não foi suficiente para que cenas de conflitos com colegas fossem evitadas, tendo Gérbera protagonizado, inclusive, situações de briga, que envolveram a chamada da Guarda Municipal e/ ou da Patrulha Escolar, responsável pelo patrulhamento escolar e pelo auxílio às escolas na manutenção da segurança e das relações de paz.

As estudantes adolescentes Azaleia (14 anos), Camélia (14 anos) e Dália (12 anos), embora não fossem sujeitos centrais da pesquisa, faziam parte do rol de amizades dos(das) estudantes participantes da mesma. A participação delas no PEI era mediana, salvo de Dália, a qual era menos frequente nas Oficinas. A estudante adolescente Dália possuía três irmãos: a irmã mais velha (“por parte de mãe”), um irmão de 14 anos e a irmã mais nova, de 8 anos. A mãe havia falecido há aproximadamente nove anos. A casa onde morava não possuía muros e era de aspecto humilde. Azaléia, aos 13 anos, ingressou na EMJ, na ocasião em que veio morar com sua mãe. Antes, segundo informou, morava com seu pai. Na época da pesquisa, seus pais estavam divorciados. A jovem se declarou parda. Não participava de nenhuma congregação religiosa. Possuía um irmão mais velho e uma irmã mais nova, a qual auxiliava a mãe a cuidar. A casa onde morava Azaleia se localizava em uma das principais ruas do bairro e o aspecto externo era aconchegante, como de uma casinha de cidade do interior. Camélia também se declarou parda. Mencionou, ainda, que congregava numa igreja evangélica lá exercia funções. Possuía uma irmã mais nova, “por parte de mãe”, e um casal de irmãos gêmeos, com mais idade que ela, “por parte de pai”. Não morava com o pai, mas com o padrasto. As relações no lar aparentavam estáveis.

Cravo (13 anos) e Crisântemo (15 anos) eram amigos que possuíam grande afinidade e, até mesmo nas entrevistas, participavam conjuntamente. Ambos, de origem humilde, eram bastante simples. Apesar da resistência inicial da mãe de Crisântemo quanto a sua participação na pesquisa, o adolescente estudante foi um dos mais assíduos no PEI e nas entrevistas. Estava na escola mesmo nos finais de semana. Cravo, em relação à pertença étnica, declarou-se pardo. Sobre a religião, evangélico. Filho de pais divorciados, ele morava com o pai e um tio, irmão do pai, e a irmã morava com a mãe. As relações no lar pareciam estáveis. Crisântemo era conhecido na escola pelo nome de um famoso artista da música POP internacional e, frequentemente, realiza apresentações na escola. Recebeu,

por parte dos funcionários da escola e dos(as) colegas, o apelido do nome do artista, do qual se declarou fã e que tanto representava bem, quando imitava sua coreografia de palco, dublando-o. Crisântemo declarou-se pardo; e, no quesito religião, apontou frequentar uma igreja evangélica. A família, composta por mãe, pai e irmãos, morava em condições bastante humildes.

Os amigos Cravo e Crisântemo eram estudantes que encontraram no PEI importante meio de expressão. A participação desses estudantes no Programa rendeu-lhes reconhecimento perante os(as) colegas e melhor autoestima. A intensidade com que participavam das atividades do PEI, assim como Orquídea e Rosa, mostra-nos o importante lugar dado ao Programa, pelos(as) jovens, em suas dinâmicas de vida. Quatro estudantes, Rosa, Orquídea, Cravo e Crisântemo, preenchiam todas as suas manhãs com ações no Programa, sem que isso lhes parecesse algo penoso. Ao contrário, sentiam-se bem em relação à proposta e organizam suas agendas pessoais, no PEI, à maneira de suas expectativas e experiências de vida/ para a vida.

Girassol (13 anos) declarou-se negro e, em relação à religião, mencionou frequentar uma igreja evangélica. Em sua casa, convivia com seus pais e irmãos. No mesmo lote, moravam outros parentes. A convivência familiar parecia estável. Girassol aprendeu os primeiros acordes do violão com seu avô, daí o interesse pela aprendizagem do instrumento no PEI e no Programa Fica Vivo, o qual também frequentava. Ele era um estudante com histórico de infrequência no PEI da EMJ. Inscreveu-se apenas para uma das Oficinas oferecidas: a de Violão. Quando existiu uma banda de POP ROCK na escola, Girassol fazia parte dela. Mencionou já ter ingressado no PEI anteriormente, tendo desistido do Programa pelo fato da extensão da carga horária discente, no período, ser oferecida à tarde e, também, devido à longa distância entre a escola e a Casa da Integrada (casa alugada pela escola, para fins de realização de atividades PEI). Havia regressado ao PEI por duas razões: a extensão do Programa passou a ser oferecida pela manhã e a nova Casa da Integrada, que havia sido adquirida recentemente, embora ainda distante, era mais próxima da escola que a Casa anterior.

O estudante adolescente Lírio (14 anos) mencionou que morava com seus pais e sua irmã mais nova. Declarou-se pardo. Em relação à religião, evangélico. Ele frequentou, durante todo o ano de 2011, apenas uma Oficina do PEI: *Taekwondo*. Às noites, se dirigia à Academia do bairro, para continuar na prática do esporte. Com o tempo, na escola, sua autoestima se elevou, após seu ingresso na Oficina por ele escolhida. Percebeu-se menos ameaçado pelo *bullying* escolar, pois percebia que colocava “medo” nos(as) colegas, pelo fato de ter aprendido lutar.

Ressalta-se que, entre os jovens participantes da pesquisa (sexo masculino), Cravo e Crisântemo eram os que mais participavam das Oficinas no PEI da escola. Girassol e Lírio participavam apenas de uma Oficina. Para estes dois últimos, a participação no PEI estava intimamente ligada às suas escolhas específicas, de se profissionalizar, no caso, na música, para Girassol, e no esporte, para Lírio. Assim, havendo mais ações, na escola (no PEI, ou em outros Projetos), relacionadas ao interesse deles, os mesmos participavam intensamente; caso não houvesse relação direta com o que desejavam, recusavam-se a participar. Lírio, por exemplo, interessava-se por uma excursão, desde que a mesma tivesse ligação direta com o *Taekwondo* (como uma competição em outra escola, em outro lugar, por exemplo), salvo isso, não parecia se incomodar em não participar.

Ao final da pesquisa, foi possível selecionar algumas categorias que auxiliaram na compreensão dos significados e dos sentidos atribuídos pelos(as) jovens ao PEI. São elas: autonomia, liberdade, sociabilidade, afetividade, relação com os demais sujeitos da escola, relação com o tempo e plano de futuro. Foi possível perceber que havia uma via de mão dupla: a forma como os(as) jovens significavam o PEI perpassava por suas vivências afetivas, culturais, familiares, relacionais, religiosas, entre outras, ou seja, nascia de sua visão de mundo e sua experiência de vida; por outro lado, ao ingressarem no PEI, aqueles(as) jovens se viam diante de possibilidades, até então, não pensadas e passavam a reelaborar suas experiências na escola. A apropriação que os(as) jovens estudantes faziam do Programa ocorria a seu modo, ou seja, eles(as) ressignificavam o PEI, de forma a adaptá-lo, o mais harmoniosamente possível, às suas rotinas na escola e no seu dia a dia e se beneficiavam, também à sua maneira, das habilidades e dos conhecimentos adquiridos no Programa. Convém ressaltar que a significação que o PEI da EMJ passou a ter para os (as) estudantes jovens, que participaram da pesquisa, estava muito relacionada à forma como o Programa era realizado na escola, à maneira como eles(as) viviam naquele espaço institucional e ao que eles(as) pensavam da EMJ e de seus sujeitos.

O PEI na EMJ era pautado pela compreensão de que estudantes jovens podiam e deviam exercer sua autonomia e sua liberdade decisória. Assim, os(as) jovens auxiliavam, opinando na elaboração da proposta da Matriz Curricular e também assumiam a responsabilidade de se inserirem nas Oficinas do Programa. Havia uma Assembleia, realizada geralmente às segundas-feiras pela manhã, na qual os(as) estudantes, juntamente com os demais sujeitos da escola, se reuniam, para serem informados sobre o andamento do PEI na EMJ e para sugerirem ações. A pesquisa mostrou que, embora esse movimento produzido pela escola fosse algo positivo, uma vez que favorecia a participação estudantil jovem, os(as) jovens compareciam pouco às assembleias, e, no dia a dia do PEI, optavam por definir por si próprios(as) a quantidade de Oficinas a frequentar, número que, em dadas ocasiões, diferia da

proposição inicial da escola. Havia estudantes que chegavam a burlar Oficinas e participavam de um número inferior daquele estabelecido.

Gérbera, que participava das Oficinas do PEI da escola, teceu suas considerações sobre a orientação da escola, quanto ao número de Oficinas a ser frequentado pelos(as) estudantes e o que estes(as) realizavam. A estudante compreendia que não havia, por parte da escola, uma exigência em que se fizesse, no mínimo, quatro oficinas, mas que se tratava de um pedido, uma orientação: “eles pedem pra fazer quatro, eles num fala vai fazer quatro Oficina” (Data: 02-06-2011). E, completando seu raciocínio, disse que a participação do(a) estudante jovem na Oficina “depende do aluno, depende da Oficina, porque tem Oficina que é tão chata, que o aluno não consegue ficar na Oficina” (Data: 02-06-2011).

O fato de haver estudantes que burlavam a orientação da EMJ quanto ao número de Oficinas a ser frequentado fez-nos questionar se, ainda que fosse uma proposta agradável à juventude, o PEI também acabasse por se configurar como uma extensão de tempo “regulado”, ou como uma “extensão da sala de aula”. Então, foi perguntado por que seria “chato” ficar em casa todo o dia e “legal” ficar no PEI, ao que foi respondido pelo estudante Cravo: “Em casa tem que ficar, tipo assim, lavar vasilha, lavar banheiro, lavar louças, ou, então, um tanto de coisa. Aqui, na escola, não, né? Aqui, no caso, é diversão, né?” (Data: 23-05-2011).

No processo de pesquisa, ficou claro que, caso de Cravo e Crisântemo, ir para o PEI tornava-se um importante meio de “fuga do trabalho doméstico”. Este fato também foi narrado por Palma, em uma dada ocasião. Assim, suprimia-se a dificuldade em permanecer na escola por mais tempo. Havia, também, o fato de que a escola utilizava diversos locais no bairro, para fins de realização das atividades do PEI, o que provocava um deslocamento diário dos(as) estudantes, rompendo com a lógica de “permanecerem no mesmo lugar por muito tempo”, como na sala de aula, embora, em todo o tempo, no turno, ou no contraturno, estivessem sob os cuidados da escola, por meio de alguém ligado a essa instituição. Outra questão é que, no bairro onde se localizava a escola e nas proximidades, não havia área de lazer, como clubes, praças, parques e outros. A escola acabava por ser tornar local de encontro e de exercício do esporte e do lazer, inclusive nos finais de semana. Assim, a tarefa de conciliar as tarefas no PEI, em seu tempo diário/ semanal, não pareceu algo penoso aos estudantes. E quanto melhor lidavam com o PEI e seus sujeitos, mais tempo os(as) estudantes se dedicavam ao Programa.

A afetividade também influenciava positivamente na adesão dos(as) jovens ao PEI. A amizade com os(as) colegas de classe foi ressaltada e os laços pareciam bem estabelecidos entre os grupos de amigos(as) e entre os(as) estudantes e profissionais da escola. Assim, os momentos coletivos passavam a ser encarados como algo bom, que auxiliava na “fuga dos problemas” pessoais e/ ou familiares, num momento de lazer e distração. Havia, pode-se assim dizer, uma cumplicidade entre a escola e os(as) discentes, de forma que escuta e diálogo constantes eram ações pares. Tal processo era bem-acolhido pelos(as) discentes que o percebiam, como pode ser visto na fala de Gérbera: “É o que eu já falei: a escola, ela é companheira do aluno- entende?- a escola, ela compreende o aluno; a escola é parceira do aluno, entendeu?” (Data: 09-06-2011). A aluna ainda completou: “Essa escola (...) foi feita pra ser a casa do aluno, foi feita pra acolher o aluno. Ela não foi feita aquela escola pra, ‘brigou’, vai chamar a mãe e vai chamar o pai” (09-06-2011). Ou seja, a estudante compreendia e sentia a EMJ como um lugar de diálogo e de acolhimento.

Foi possível averiguar que havia estudantes que escolhiam inscrever-se em uma dada Oficina tendo em vista planos de futuro: consideravam que a presença na Oficina era uma oportunidade de primeiro contato com aquilo que desejavam profissionalizarem-se. O desejo de sucesso, na escola e na vida, está presente em todos(as) os(as) estudantes, indistintamente, em menor, ou em maior grau, e a escola e os estudos ainda são vistos como instrumentos de ascensão social. Abrantes (2003, p. 123) nos recorda que “a maioria dos jovens atribui um sentido projectivo à escola, uma necessidade ou garantia para a vida profissional futura” (grifo do autor) e tal processo foi visível na dinâmica estudantil dos(as) jovens da pesquisa. Orquídea mencionou que “nessa idade que a gente já começa a saber o que a gente quer, e tem muitos alunos que aqui tão descobrindo se têm vocação pra dança, pra violão (...) ajuda muito nessa questão da vida profissional” (Data: 26-05-2011).

A frequência e/ ou infrequência dos(as) jovens nas Oficinas do PEI variava(m) de acordo com a relevância, a partir de um critério pessoal, do que era ensinado na Oficina, ou seja, a partir do que eles(elas) consideravam importante para si, momentaneamente ou não. O desejo de formação para o exercício profissional futuro de uma atividade, por exemplo, regeu a forma de interação dos estudantes Crisântemo, Girassol e Lírio com PEI. Os(as) estudantes, sujeitos da pesquisa, numa variação de quatro a cinco, mencionaram frequentar um número inferior de Oficinas, se considerada a orientação dada pela escola (que era a da frequência de no mínimo a 4 Oficinas). Ao longo da pesquisa, a constatação desse fato, ao invés de levar a conclusões negativas a respeito do PEI ou de sua implementação na EMJ, contribuiu para colocar em relevo algumas características do Programa nessa escola. Assim, ao se analisar os significados e os sentidos atribuídos ao PEI pela juventude, inevitavelmente, percebe-

se a parcela de participação da escola, no que concerne à construção desses significados e sentidos, pois, os resultados da pesquisa apontaram para o entendimento de que a maneira com que o PEI é desenvolvido influencia na adesão dos(as) jovens ao Programa, ainda que este não seja o único fator responsável pela adesão jovem e pela forma como ela se dá.

A adesão e a permanência dos(as) estudantes nas Oficinas do PEI da EMJ também pareceu estar motivada por fatores como a consulta prévia, realizada pela escola, e aquela feita ao longo do processo aos(às) estudantes, a fim de que a oferta das Oficinas atendesse as demandas estudantis, o que contribuía para o desenvolvimento da opinião crítica e da participação jovem, fortalecendo os processos que envolvem o engajamento e o protagonismo juvenil na escola. Tal consulta favorecia, também, na rotatividade de atividades e, conseqüentemente, na renovação da Matriz Curricular do PEI da escola. Quanto mais mecanismos de escuta e de troca de opiniões existirem, e quanto mais a escola e seus sujeitos se mobilizarem em atender suas especificidades, com flexibilidade e de forma organizada, a tendência, em hipótese, é a de que haja melhor acolhida do Programa na instituição.

Parte do tempo dos(as) estudantes, no contraturno da escola, era utilizado nas conversas em grupos, nas mesinhas do pátio, nos corredores, nas escadas, na quadra; e outra parte, nas Oficinas. Persiste um desafio imposto: o tempo de participação daqueles(as) estudantes nas Oficinas do PEI não era proporcional à expansão diária do tempo (de 4h20min para 9h/ dia). A pesquisa apontou para a compreensão de que, por mais positiva que seja a experiência dos(as) jovens no PEI, sua apropriação do Programa ocorre de forma peculiar, de modo que a escola continua não possuindo mecanismos de controle que favoreçam o “uso do máximo de tempo” (para não dizer da totalidade do tempo) em atividades monitoradas pela escola, ao menos nos moldes pensados pela instituição. Os(As) jovens, a seu modo, exploram, o quanto lhes é necessário, desejado ou possível no PEI (isso em condições favoráveis de execução do Programa numa dada instituição), abstraindo experiências significativas no Programa. Assim, ainda fica em aberto a situação de uma “adesão distanciada”, nos moldes de Abrantes (2003). Abrantes (2003, p. 123) define a adesão distanciada como “uma relação flexível e ambígua com a instituição escolar” que permite aos(às) jovens, “em certas situações, resistir e infringir as regras, noutras participar com bastante entusiasmo”.

A pesquisa mostrou que o PEI considera o universo juvenil e os(as) jovens aparentam sentir-se contemplados(as) pelo mesmo, inclusive adaptando a permanência deles(as) no PEI às suas escolhas pessoais, motivadas por questões múltiplas, que contemplam a formação, a socialização, os laços

afetivos, a família e outras. Não há significados e sentidos pré-definidos, mas construídos, a partir do que os(as) jovens vivenciam no PEI, podendo ser positivos ou não, como a sensação de acolhimento, de construção da autonomia, de afirmação da identidade, dentre outros. Ao ingressar no Programa, a juventude ressignifica o mesmo, mobilizando os demais sujeitos envolvidos a repensá-lo, de forma que não se é possível reproduzir o PEI nos moldes voltados para o público infantil. Foi possível verificar que a insistência na rigidez do formato do PEI poderia promover o desestímulo na participação juvenil; assim, a flexibilidade (de tempos e espaços) seria uma característica mais coerente com a condição juvenil atual e melhor dialogaria com as juventudes da sociedade hodierna. O contínuo processo de escuta aos(às) jovens e sua constante aprimoração pareceu ser um considerável instrumento que fortalece os laços estabelecidos, como também a sensação de confiança, tornando o ambiente mais agradável e propício à permanência juvenil, incentivando a participação e o engajamento.

Há muito em se discutir, ainda, sobre a juventude e suas relações com a escola e vice-versa, porém compreende-se que experiências positivas, que mobilizam a juventude à participação e melhor interação nos processos escolares, precisam ser melhor analisadas e, ao que tudo indica, os(as) jovens têm muito a nos dizer.

References

- Abrantes, Pedro** (2003). *Os sentidos da escola - identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. (p. 123). Portugal: Celta Editora.
- Melucci, Alberto** (1996). *Juventude, tempo e movimentos sociais*. (Vol. 4, n. 2, p. 9) In PERALVA, Angelina Teixeira. (trad). *Revista Young*.
- Moreira, Flávia Renata Guimarães** (2012). *Os significados atribuídos ao Projeto Escola Integrada, da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, pela juventude do 3º Ciclo do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.
- Rubin; H.J. & RUBIN, IS.** (1995) *Qualitative interviewing: the art of hearing data*. Londres: Sage Publications.
- Strauss, A. CORBIN, J.** (2008). *Pesquisa qualitativa - técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada* (2ª edição, p. 24). Porto Alegre: Artmed.
- Vianna, H. M.**(2003) *Pesquisa em educação: a observação*. (p. 18). Brasília: Plano Editora.

Validade estrutural do questionário de atitudes face à escola: Estudo com alunos do ensino básico português¹

Adelinda Candeias¹, Nicole Rebelo², Diana Varelas² & António Diniz¹

¹*Departamento de Psicologia, Universidade de Évora (Portugal)*

²*CEHFCi/CIEP, Universidade de Évora (Portugal)*

aac@uevora.pt, nrebelo@uevora.pt, dvarelas@uevora.pt, amdiniz@uevora.pt

Resumo

Enquadramento Conceptual: As atitudes face à escola constituem um construto crucial para entender o rendimento escolar dos alunos, uma vez que determinam, em parte, o modo como os alunos participam nas actividades escolares e se relacionam com os outros nas diferentes situações que vivenciam.

Objetivos: Neste estudo propomos ampliar o âmbito de aplicação do QAFE – Questionário de Atitudes Face à Escola a todo o Ensino Básico, procedendo-se para tal à sua adaptação e estudo psicométrico para o grupo-alvo.

Metodologia: Este estudo incidiu sobre uma amostra de 1457 crianças e jovens (*Mdn* = 11 anos) dos três ciclos (primeiro ciclo = 28.8 %; segundo = 34.7%) do Ensino Básico Português (52.4% raparigas), a quem foi aplicado o QAFE. Este questionário compreende 24 itens (respostas de tipo Likert de 4-pontos) distribuídos por três fatores: Atitude face à Aprendizagem, Auto-perceção de Competência e Auto-perceção de Motivação.

Tendo em vista o estudo da estrutura latente do QAFE, recorreu-se à análise fatorial confirmatória, através do *LISREL 8*. Analisou-se a validade estrutural do instrumento, ou seja, a validade fatorial, a validade convergente e discriminante e também a fiabilidade.

Resultados: Verificámos que a estrutura fatorial do QAFE se alterou face à do instrumento original, ficando com uma estrutura unidimensional composta por 16 itens.

Conclusão: Estes resultados mostram que a atitude face à escola, tal como é operacionalizada pelo QAFE, apresenta uma estrutura unidimensional, permitindo caracterizar emoções, pensamento e

1 Trabalho desenvolvido no âmbito do Projeto RED- Rendimento Escolar e Desenvolvimento: um estudo longitudinal sobre os efeitos das transições em alunos Portugueses. PTDC/CPE-CED/104884/2008, financiado pela FCT, uma Iniciativa QREN, do financiamento UE/FEDER, através do COMPETE- Programa Operacional Fatores de Competitividade (FCOMP-01-0124-FEDER-009162).

comportamentos do aluno face às atividades escolares e à relação que estabelece com os outros nas diferentes situações que vivencia. O QAFE poderá, assim, constituir um instrumento de descrição da conduta e das interações do aluno na escola.

Palavras-chave: Questionário de Atitudes face à Escola; Análise Fatorial Confirmatória; Validade Convergente; Validade Discriminante; Fiabilidade.

Abstract

Conceptual Framework: Attitudes toward school is a crucial construct for understanding the performance of pupils, once they determine in part how students participate in school activities and interact with others in different situations they experience.

Objectives: In this study we propose to extend the scope of QATS - Questionnaire of Attitudes toward School to all Elementary School, proceeding to its adaptation and psychometric study for the target group.

Methodology: This study focused on a sample of 1457 children and young people (Mdn = 11 years) of the three levels (first level = 28.8%, second level = 34.7%) of Portuguese Elementary Education (52.4% girls), who was used QATS. This questionnaire comprises 24 items (4-points Likert-type scale) divided by three factors: Attitude towards Learning, Self-Competency perception and Motivation's Self-perception.

Attending to QATS latent structure, we used confirmatory factor analysis through LISREL 8. We analyzed the instrument structural validity, namely the factorial validity, the convergent and discriminant validity and also the reliability.

Results: We found that QATS factor structure changed regarding the original instrument, leaving a one-dimensional structure composed of 16 items.

Conclusion: These results show that the attitude towards school, as operationalized by QATS, presents a one-dimensional structure, allowing characterizing emotions, thoughts and behaviors of students toward school activities and the relationship established with others in different situations. QATS can be a tool for describing the behavior and interactions of the student at school.

Keywords: Questionnaire of Attitudes toward School; Confirmatory Factor Analysis, Convergent Validity, Discriminant Validity, Reliability

1. Introdução

Após a realização de estudos exploratórios (e.g., Rebelo et al., 2011) que visaram alargar o âmbito de aplicação do QAFE (Candeias, 1997) a todos os Ciclos do Ensino Básico (CEB) tornou-se pertinente, nomeadamente no âmbito do projecto RED, apreciar e confirmar as qualidades psicométricas do referido instrumento.

Não só aquando da sua construção, mas até à actualidade, o QAFE surge como meio de estudo da realidade do aluno e ambiciona dar resposta a alguns dos princípios orientadores da educação escolar portuguesa, a saber, o desenvolvimento global do aluno, a sua integração na sociedade e a sua realização plena como pessoa (Candeias, 1997).

A escola é, indubitavelmente, apontada como um dos principais agentes de sociabilização (Pajares & Schunk, 2001), onde a motivação tem sido identificada como determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem e do rendimento académico. Deste modo, mediante um olhar necessariamente integrativo, ecológico e multidisciplinar (Bronfenbrenner, 1989; Machado, Matias & Leal, 2005), procura incrementar-se a compreensão do aluno olhando com especial atenção ao papel das atitudes face à escola (AFE), no seu processo de aprendizagem.

2. Enquadramento conceptual

Assume-se, em muitos contextos educacionais, que o bom desempenho dos alunos é indicador do funcionamento ótimo dos diversos fatores que influenciam o ambiente escolar. A par disso, percebeu-se que os alunos operam mediante dois modos fundamentais: o cognitivo e o afectivo. O primeiro, que está linearmente associado ao desempenho e sucesso académico, recebeu, durante muito tempo a atenção dos investigadores e dos próprios agentes educativos. O segundo, onde estão incluídas as atitudes e os valores do aluno face à escola, foi negligenciado até se perceber que também ele possuiria um papel determinante na compreensão do rendimento académico (Thornburg, 1985). A atitude é uma predisposição emocional interna e, por isso, não observável directamente, para agir de certo modo em relação a outra pessoa, objecto ou ideia, de forma a permitir uma organização de conhecimentos (Stratton, 2003; Thornburg, 1985) que, teoricamente, é explicada mediante três dimensões: a *afectiva* que compreende os aspectos emocionais da atitude, colocando-a em termos valorativos de gosto/não gosto; a dimensão *cognitiva* que engloba as crenças em torno dessa mesma atitude, e a dimensão *conativa* ou comportamental que se refere à continuidade e congruência entre afetos, cognições e a manifestação explícita da atitude (Stratton, 2003).

A noção de que as atitudes podem ser adquiridas e moldadas através do contacto com o meio social em que o indivíduo se move, associada ao papel concreto que estas podem deter face à aprendizagem (Thornburg, 1985), justifica o interesse no estudo das atitudes dos alunos face à escola. É na escola que as crianças e jovens passam grande parte do seu tempo e onde vivem um número significativo das suas experiências sociais. Assim, o meio escolar e, em concreto a sala de aula, apresentam-se como contextos privilegiados para a aquisição e consolidação de atitudes e valores (Rebelo, 2012; Thornburg, 1985).

Carecendo ainda de delimitação e robustez teórica e empírica, o construto de AFE obteve o maior consenso quando definido por Lewy (1986, p.4408) sendo que “School attitude denotes feelings, such as liking, satisfaction, appreciation, and so on, of learners toward their school and school-related experiences”, isto é, a expressão de sentimentos e juízos de apreciação ou aversão à escola e às experiências escolares (Bastos, 2007).

A par desta definição, Lewy (1986) propõe ainda quatro componentes básicas que deverão ser contempladas nos estudos da temática das AFE: o sentimento em relação à escola, ao professor, ao currículo e à turma.

Também Candeias (1996) contribuiu para a sua explicação na medida em que a concebeu como a opinião do aluno, os sentimentos relativos à escola, a representação da escola, as preferências na escola e enfatizou a sua relação com o desempenho escolar, motivação e interesse.

As AFE e as aprendizagens aí empreendidas resultam, assim, da singularidade de cada aluno em relação ao conjunto de sentimentos e crenças perante a escola, e das interações sociais e avaliações pessoais que a criança realiza das suas vivências escolares, diretas ou indiretas. Mais especificamente, as AFE ancoram na qualidade das relações com familiares, professores e pares, em experiências anteriores de sucesso/fracasso escolar (Akey, 2006), no interesse pelas matérias escolares, na capacidade de adaptação ao método de ensino e numa perceção da escola enquanto espaço físico agradável (Rebelo et al., 2011) e podem ainda depender da idade do sujeito, do ano de escolaridade, do sexo, do nível socioeconómico, entre outros (Candeias et al., 2010; Bastos, 2007).

Pode dizer-se, então, que o processo de configuração das atitudes deriva do processo de socialização e dos processos de maturação e desenvolvimento cognitivo (Zabalza, 2000).

É à luz desta constelação de fatores de onde emerge uma atitude mais ou menos positiva em relação à escola, que construtos contíguos ao de AFE, como o nível de interesse do aluno nas aprendizagens escolares e a sua motivação para aprender, devem ser olhados (Candeias & Rebelo, 2010; Candeias et al., 2010).

De facto, o sentimento de competência geral face às tarefas escolares que se desenvolve nos primeiros anos de escola e decai à medida que se implantam sentimentos de competência por matérias

escolares (Harter, cit. por Hauser-Cram, Durand & Warfield, 2007), as atitudes que se formam num sentido negativo derivadas de ambientes sociais desfavoráveis e a diminuição dos níveis de motivação e autoconfiança (Urdan & Schoenfelder, 2006) podem ser colmatados por uma postura cooperante e apoiante por parte dos professores e por uma escola capaz de proporcionar o ambiente estimulante e envolvente necessário ao desenvolvimento de atitudes mais positivas nos seus alunos (Abreu, Veiga, Antunes & Ferreira, 2006).

Assim, de acordo com Morissette e Gingras (1999), a prática pedagógica deverá reger-se por intervenções sistematizadas que visem o ótimo desenvolvimento afetivo da criança, tendo por base a premissa de que as atitudes são aprendidas e correspondem ao resultado das interações vividas pelos alunos, constituindo, em simultâneo, as causas para que estes olhem e vivam a escola de forma positiva.

É nesta possibilidade manifestada pela escola de ser apreendida enquanto agente de modelação das atitudes e no impacto que o deter atitudes positivas face à escola irá ter na aprendizagem e motivação para aprender que reside o interesse em desenvolver meios que permitam avaliar a atitude dos alunos face à escola.

3. Objetivo

Considerando a escassez de instrumentos para a população portuguesa que permitam avaliar as atitudes dos alunos face à escola, o objetivo do presente estudo é analisar a validade estrutural do Questionário de Atitudes Face à Escola (QAFE, Candeias, 1997; Rebelo et al., 2011) para o ensino básico, tendo em vista a garantia das suas qualidades psicométricas.

4. Metodologia

4.1 Participantes

Este trabalho foi desenvolvido com uma amostra de conveniência de 1457 alunos (leque etário=10-18 anos) do Ensino Básico Português (28,8% do 1º ciclo, $Mdn_{idade}=9$ anos; 34,7% do 2º ciclo, $Mdn_{idade}=11$ anos; e 36,6% do 3º ciclo, $Mdn_{idade}=14$ anos), de ambos os géneros (52,37% de raparigas).

4.2 Instrumentos

Na primeira versão do Questionário de Atitudes Face à Escola (QAFE; Candeias, 1997) os alunos deveriam responder a 43 itens constituídos por uma frase única e objetiva em formato verbal, organizados em seis dimensões: Objetivos e projetos de futuro; Relação com o professor; Espaço vivenciado; Ritmo e tempo vivenciado; Desinteresse face à frequência escolar e relação com os colegas. Trata-se de um instrumento com uma escala de resposta de Likert em que 1 representa “*Absolutamente de acordo*” e 5 representa “*Absolutamente em desacordo*”.

A revisão deste questionário foi realizada por Rebelo e colegas (2011) e teve por base três objetivos principais: obter uma versão reduzida do instrumento, adequada aos alunos do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico (CEB) e com uma escala de resposta tipo Likert de quatro pontos (1=discordo totalmente; 2=discordo; 3=concordo; 4=concordo totalmente), de forma a minimizar o erro de tendência central, isto é, evitando que o respondente situasse a sua resposta sistematicamente no ponto 3. “*Não concordo nem discordo*”.

Neste sentido, os itens do questionário passaram por um processo de reformulação tendo em vista uma uniformização que permitisse a sua aplicação aos três CEB. Foram também transformados em positivos todos os itens cujo conteúdo era descrito na forma negativa, embora continuem a existir itens de teor negativo em relação à escola.

Os dados foram inseridos no *IBM SPSS Statistics for Windows (version 21)*. Foi efetuada uma análise descritiva das características da amostra. Os valores omissos no QAFE foram substituídos pelo valor da mediana obtida para o conjunto da amostra. Realizou-se, seguidamente, a análise fatorial exploratória do QAFE, pelo método de extração das Componentes Principais com rotação *varimax*. A determinação do número de fatores teve por base a formulação teórica tridimensional do construto Atitude sendo, por isso, forçada a três fatores. Na análise fatorial exploratória foi utilizado como critério de exclusão de itens um peso fatorial $<.40$ e a existência de uma diferença $<.20$ entre os pesos fatoriais de um mesmo item em diferentes fatores.

Resultou deste estudo o instrumento adaptado e reduzido utilizado no projeto RED, constituído por 24 itens, organizados em três fatores – Atitude face à aprendizagem (AP), Perceção de motivação (MOT) e Perceção de competência (COMPET).

4.3 Procedimentos

A administração do QAFE decorreu durante o ano letivo 2011/2012 numa sessão única de 90 minutos, durante o tempo letivo. A participação foi voluntária e apenas requerida após o consentimento informado dos encarregados de educação.

Através do *LISREL 9.10* (Jöreskog & Sörbom, 2013) realizaram-se análises fatoriais confirmatórias (AFC) ao QAFE, examinando-se a sua validade estrutural. Esta foi realizada através do estudo da validade fatorial (VF), bem como da validade convergente (VC) e fiabilidade compósita (FC) dos fatores, e da validade discriminante (VD) entre fatores (Fornell & Larcker, 1981). A VC foi apreciada a partir da variância média extraída (VME) dos itens pelos fatores, que deve apresentar valores iguais ou superiores a 50% (Fornell & Larcker, 1981), enquanto a FC deve apresentar valores superiores a, pelo menos, 70% (Nunnally & Bernstein, 1994). Quanto à VD, ela foi analisada através da comparação entre a variância partilhada (quadrado da correlação desatenuada, ϕ^2) entre fatores e a VME de cada um deles: esta última deve ser superior à primeira.

Dada a natureza categorial ordinal das variáveis, para o teste dos modelos recorreu-se ao método de abordagem bivariado latente normal (Jöreskog & Mustaky, 2001), envolvendo a técnica de máxima verosimilhança (MV), com a correção de Satorra-Bentler (SB; Satorra & Bentler, 1994), aplicada sobre matrizes de correlações policóricas (CP) conjuntamente com as respetivas matrizes de covariâncias assintóticas (Jöreskog, 2005; Jöreskog & Sörbom, 1993, 1996). Na identificação dos modelos foi igualizada a um a relação dos fatores com um dos seus itens.

A apreciação do ajustamento dos modelos foi realizada com base nos seguintes índices práticos de adequabilidade do ajustamento do modelo aos dados empíricos: o *comparative fit index* (CFI), que deve ser igual ou superior a .95 para indicar um bom ajustamento; o *root mean square error of approximation* (RMSEA), que deve apresentar valores próximos ou inferiores a .06 para indicar um bom ajustamento; e, o *standardized root mean square residual* (SRMR), cujos valores deverão ser próximos ou inferiores a .06 para indicar um bom ajustamento (Hu & Bentler, 1998).

5. Resultados

Para a AFC do QAFE foi inicialmente testado um modelo oblíquo com três fatores e 24 itens (Tabela 1), decorrente da AFE (Rebelo et al., 2011), que estava bem ajustado (CFI=.931; RMSEA=.062; SRMR=.076). O fator AP apresentou um valor de VME abaixo do nível desejável ($VME_{AP}=.33$), os fatores MOT e COMPET apresentaram valores de VME próximos do desejável ($VME_{MOT}=.48$ $VME_{COMPET}=.46$) o

que indica, para AP, problemas de VC. A FC foi muito boa para os três fatores ($FC_{AP}=.82$; $FC_{MOT}=.86$; $FC_{COMPET}=.85$). No que respeita à VD, verificaram-se graves problemas uma vez que as correlações desatenuadas entre fatores foram muito elevadas (ϕ a variar entre .86 e .91), o que se traduz em variâncias partilhadas (ϕ^2) entre eles a oscilar entre .74 e .83, apontando, assim, para a existência de um só fator.

Tabela 1. AFC do modelo trifatorial do QAFE pelo método CP-MV-SB: estimativas da solução estandardizada, VME e FC

Item (Fator)	M1	
	CF	R ²
4 (AP)	.25	.06
6	.34	.12
7	.67	.45
8	.72	.53
10	.21	.05
11	.66	.43
12	.73	.53
13	.55	.30
17	.72	.51
19	-.10	.01
21	.56	.32
22	.82	.67
VME	.33	
FC	.82	
2 (MOT)	.61	.38
5	.72	.52
9	.74	.55
14	.79	.62
18	.47	.22
20	.71	.50
24	.77	.60
VME	.48	
FC	.86	
1 (COMPET)	.54	.29
3	.77	.59
15	.74	.55
16	.65	.42
23	.72	.51
VME	.46	
FC	.85	

Nota. CP=correlações policóricas; MV=máxima verosimilhança; SB=Satorra-Bentler. β =peso fatorial estandardizado ($p < .001$); R² (comunalidade)=1 - ϵ (resíduo estandardizado). VME=variância média extraída (validade convergente); FC=fiabilidade compósita. AP=Aprendizagem; MOT=Motivação; COMPET=Competência.

Neste sentido, realizou-se, então, o teste do modelo unifatorial. O modelo assim especificado revelou um bom ajustamento (CFI=.987; RMSEA=.058; SRMR=.054). Na Tabela 2 podem observar-se os resultados substantivos desse modelo, de onde se destaca a VC, muito próxima do valor desejável e a muito boa FC.

Tabela 2. AFC do modelo unifatorial do QAFE pelo método CP-MV-SB: estimativas da solução estandardizada, VME e FC

Item (Fator)	M1		M2		M3	
	CF	R ²	CF	R ²	CF	R ²
1 (AFE)	.51	.26	.51	.26	-	-
2	.64	.41	.65	.42	.63	.40
3	.72	.52	.72	.52	.71	.51
4	.24	.06	-	-	-	-
5	.75	.56	.74	.55	.74	.54
6	.32	.10	-	-	-	-
7	.67	.45	.67	.45	.67	.45
8	.73	.53	.73	.53	.73	.53
9	.67	.45	.67	.45	.68	.46
10	.20	.04	-	-	-	-
11	.64	.41	.64	.42	.64	.41
12	.72	.52	.72	.52	.72	.52
13	.53	.28	.53	.26	.53	.28
14	.74	.54	.74	.55	.75	.56
15	.68	.46	.68	.46	.67	.45
16	.64	.41	.64	.41	.64	.41
17	.69	.48	.69	.48	.70	.49
18	.45	.21	.46	.21	-	-
19	-.09	.01	-	-	-	-
20	.65	.42	.65	.42	.65	.42
21	.54	.29	.54	.29	.55	.30
22	.80	.64	.80	.64	.80	.65
23	.68	.47	.68	.46	.68	.47
24	.73	.53	.74	.54	.74	.54
VME			.44		.47	
FC			.94		.94	

Nota. AFE=atitude face à escola. Ver Tabela 1 para outras abreviaturas.

6. Discussão e conclusão

A aplicação do QAFE a uma amostra alargada que compreendesse os três CEB estava já prevista no âmbito do estudo do Projeto RED.

A validade estrutural do QAFE, testada através da AFC, não se mostrou satisfatória para um modelo trifatorial oblíquo devido às elevadas correlações entre os fatores, o que representa uma elevada variância partilhada entre eles.

Os resultados, indicando a presença de um construto unidimensional, sugeriram que se realizasse o teste à validade estrutural de um modelo unifatorial. Este modelo estava bem ajustado e obtiveram-se valores adequados de VME (VC) e FC.

O modelo unifatorial de AFE apurado sugere que o objeto social Escola é representado pelos alunos de um modo global em função de conteúdos relacionados com aprendizagem, motivação e competência. Estes dados encontram suporte em estudos anteriores com alunos deste grupo etário (Sabitelli, Anderson & LaMotte, 2005; Anderson, 1999).

O QAFE e o modelo que o suporta poderão, assim, constituir-se como uma boa opção avaliativa de mapeamento da atitude face à escola, quer em programas de desenvolvimento de competências de aprendizagem quer em programas de competências sociais, uma vez que a AFE é identificada como um bom indicador de envolvimento social e académico (Eldon et al., 2010).

Concluindo, o estudo levado a cabo pelo projecto RED, alargado a alunos dos vários CEB, permitiu apurar um instrumento sólido, do ponto de vista teórico e métrico, que avalia a atitude face à escola.

Sugere-se, no entanto, que estes resultados possam ser aprofundados em estudos futuros, nomeadamente em termos da especificidade do modelo estrutural de AFE em função dos ciclos de escolaridade, do género e da região.

References

- Abreu, M., Veiga, F. H., Antunes, J., & Ferreira, A. (2006).** Atitudes em relação à escola e a si próprio em alunos de contextos familiares diferenciados. In J. Tavares, A. Pereira, C. Fernandes, & S. Monteiro (Orgs.), *Activação do desenvolvimento psicológico: Actas do simpósio internacional* (pp. 194-200). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Akey, T. M. (2006).** *School context, student attitudes and behavior, and academic achievement: An exploratory analysis*. New York, NY: MDRC - Building Knowledge to Improve Social Policy.
- Anderson, S. A. (1999).** *Attitudes toward school scale*. Unpublished manuscript, Center for Applied Research, University of Connecticut, School of Family Studies, Storrs, Connecticut, USA.

- Bastos, H.** (2007). *A criança de transição. Estudo das representações e atitudes face ao 1º ciclo do ensino básico* (Dissertação de mestrado). Retirada de Catálogo da Biblioteca Nacional de Portugal. (Cota S.C. 123891 V.)
- Bronfenbrenner, U.** (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of development* (pp. 187-249). Greenwich, CT: JAI Press.
- Candeias, A. A.** (1996). Atitudes face à escola - Estudos de operacionalização do conceito e construção de um questionário. In, L. Almeida et al. (Orgs), *Actas da IV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 639-658). Braga: Universidade do Minho.
- Candeias, A. A.** (1997). *Atitudes face à escola - Um estudo exploratório com alunos do 3º ciclo do ensino básico*. Évora: Publicações «Universidade de Évora».
- Candeias, A. A., & Rebelo, N.** (2010). Students' Attitudes toward School, Learning, Competences and Motivation – The effects of gender, contextual background, school failure and development. In J. J. G. Linares, & M. C. P. Fuentes (Coords.). *Investigación convivencia escolar: Variables relacionadas* (pp. 547 – 554). Granada: Editorial GEU.
- Candeias, A. A., Rebelo, N., Oliveira, M., & Mendes, P.** (2010, May) (In referee). Student' Attitudes and Motivation toward learning and school – Study of exploratory models about the effects of socio-demographics, personal attributes and school characteristics. Paper presented at the 4th *Annual International Conference on Psychology*, Athens, Greece.
- Eldon, L. W., Garcia-Santiago, O., Nishimura, S., & Hishinuma, E. S.** (2010). Educational performance and attitudes toward school as risk-protective factors for violence: A study of the asian/pacific islander youth violence prevention center. *Psychology in the Schools*, 47, 789-802.
- Fornell, C., & Larcker, D. F.** (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18, 39-50.
- Hauser-Cram, P., Durand, T. M., & Warfield, M. E.** (2007). Early feelings about school and later academic outcomes of children with special needs living in poverty. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 161-172.
- Hu, L., & Bentler, P. M.** (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparametrized model misspecification. *Psychological Methods*, 3, 424-453.
- Jöreskog, K. G.** (2005). *Structural equation modeling with ordinal variables using LISREL*. Retrieved from: [http:// www.ssicentral.com/lisrel/techdocs](http://www.ssicentral.com/lisrel/techdocs)
- Jöreskog, K. G., & Mustaky, I.** (2001). Factor analysis of ordinal variables: A comparison of three approaches. *Multivariate Behavioral Research*, 36, 347-387.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D.** (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago, IL: Scientific Software International.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D.** (1996). *PRELIS 2: User's reference guide*. Chicago, IL: Scientific Software International.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D.** (2013). *LISREL 9.10 for Windows* [Computer software]. Chicago, IL: Scientific Software International.

- Lewy, A.** (1986). School attitudes: General. In H. Husén, & T. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (pp. 4408-4411). Oxford, UK: Pergamon Press.
- Machado, L., Matias, A. R., & Leal, S.** (2005). Desigualdades sociais e diferenças culturais: Os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos. *Análise Social*, 176, 695-714.
- Morissette, D., & Gringas, M.** (1999). *Como ensinar atitudes: Planificar, intervir, avaliar* (2ª ed.). Porto: ASA.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H.** (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Pajares, F., & Schunk, D. H.** (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding, & Rayner (Orgs.), *Perception* (pp. 239-266). London: Ablex.
- Rebelo, N.** (2012). *Estudo dos perfis atitudinais e emocionais de alunos do ensino básico português: Caracterização em função do nível escolar e do sexo* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Évora, Évora.
- Rebelo, N., Silva, S., Silva, J., Candeias, A. A., Pomar, C., & Neto, A.** (2011, Julho). Questionário de atitudes face à escola (QAFE) - Estudo psicométrico com crianças e jovens do ensino básico português. In A. A. Candeias (Coord.), *Avaliação de competências cognitivas, sócio-emocionais e académicas: Estudos com crianças e jovens do 1º ciclo do ensino básico*. Simpósio conduzido no VIII Congresso Ibero-Americano de Avaliação/Evaluación Psicológica, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Sabatelli, R. M., Anderson, S. A., & LaMotte, V. A.** (2005). *Assessing outcomes in child and youth programs: A practical handbook* (Rev. ed.). Storrs, CT: University of Connecticut, Centre for Applied Research.
- Stratton, P., & Hayes, N.** (2003). *Dicionário de Psicologia* (E. Rovai, Trad.). São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning. (Obra original publicada em 1993).
- Thornburg, H.** (1985). Early adolescents' attitudes toward school. *The High School Journal*, 69, 31-38.
- Urda, T., & Schoenfelder, E.** (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44, 331-349.
- Zabalza, M.** (2000). O discurso didático sobre as atitudes e valores no ensino. In F. Trillo (Coord.), *Atitude e valores no ensino* (pp. 19-97). Lisboa: Instituto Piaget.

Consumo de substâncias psicoativas em agregados familiares e envolvimento escolar dos alunos

Vanessa A. Miranda, Feliciano H. Veiga

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Portugal)

edsocial.miranda@gmail.com, fhveiga@ie.ul.pt

Resumo

O consumo de substâncias psicoativas em agregados familiares influi negativamente em diferentes quadrantes da vida do consumidor, o que, associado à falta de assertividade parental, tende a comprometer o desenvolvimento psicossocial das crianças e dos jovens expostos a essa realidade. Consideradas crianças e jovens em risco, por coabitarem com elementos que adotam comportamentos disruptivos, tendem a desenvolver uma relação negativa com a escola, tendendo para o insucesso escolar. Objeto de um interesse crescente junto da comunidade científica, o envolvimento escolar dos alunos, por se considerar uma ferramenta no combate ao insucesso e abandono escolar, apresenta-se como aspeto essencial a considerar. Em concreto, a influência da perceção e exposição aos consumos em agregados familiares no envolvimento escolar dos alunos. Assim, fazem parte dos objetivos do presente trabalho analisar a relação entre o consumo de substâncias psicoativas, nos agregados familiares, e o envolvimento dos jovens na escola, verificar a relação entre perceção dos consumos no agregado familiar e perceção de envolvimento parental, bem como analisar a relação entre rendimento escolar e perceção dos consumos praticados no agregado familiar. A amostra utilizada foi constituída por 105 sujeitos, integrados no 3º Ciclo do Ensino Básico (9º ano e PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação), de seis escolas do distrito de Lisboa. Os instrumentos de recolha de dados foram: O Questionário do Envolvimento dos Estudantes na Escola (adaptado por Veiga, 2009), o “Student Views of Parental Involvement in Schooling Activities”, (adaptado por Deslandes e Cloutier, 2002), traduzido para português, e o Questionário de Perceção dos Consumos, elaborado para o efeito. No que concerne aos resultados, esses permitiram encontrar correlações entre a perceção dos consumos e alguns itens da escala do envolvimento dos alunos na escola, bem como com itens da escala de envolvimento parental na escola. O estudo, de natureza quantitativa, salienta a importância dos contextos familiares e remete para a necessidade de futuros estudos que considerem novas amostras e novos instrumentos de avaliação.

Palavras-chave: Consumos de substâncias psicoativas, estilos educativos parentais, envolvimento escolar dos alunos.

Abstract

The consumption of psychoactive substances by members of a household has a negative effect in different aspects of the consumer's life. This reality, in addition with the lack of parental assertiveness tends to prejudice the children/teenager's psychosocial development. Considered young people at risk, because they share a house with elements with disruptive behaviour, they tend to develop a negative relationship with school, tending to academic failure. Object of an increasing interest among the scientific community, the children's school involvement, because it is considered a tool in combating academic failure and early school leaving, presents itself as an essential aspect to take into consideration. In particular, the influence of the perception and exposure to the drug use in households and the involvement of young people in school. Thus, one of the goals of this study is to analyse the parental relationship among the consumption of psychoactive substances in households and the children's school involvement, to verify the relationship between perception of drug consumption in households and perception of parental involvement. Another aim of this study is to analyse the relationship among school performance and perception of consumption occurred in households. The sample consisted of 105 individuals, integrated in the 3rd Cycle of Basic Education (9th grade and PIEF- Integrated Program for Education and Training), from six schools in the Lisbon district. The tools used in the data collection were: The Students Involvement in School Survey (adapted by Veiga, 2009), the "Student Views of Parental Involvement in Schooling Activities" (adapted by Deslandes and Cloutier 2002) translated into Portuguese by the researcher, and the Perception Consumption Questionnaire that was elaborated for this purpose. Regarding the results, allowed us to find correlations between the perception of consumption and some items of the scale of students' school involvement, as well as with items on the scale of parental involvement in school. This study of quantitative nature stresses the importance of family contexts and refers to the need for further investigations which take into account new samples and new evaluation tools.

Key-words: Consumption of psychoactive substances, parental educational styles, students' school involvement.

Introdução

A compreensão da relação entre consumo de substâncias psicoativas nos agregados familiares e envolvimento dos jovens na escola, assume-se como uma necessidade incontornável, quando conscientes dos efeitos que a exposição aos consumos e coabitação com consumidores desenvolve junto das crianças e jovens. Considerando-se as repercussões que tais comportamentos desenvolvem junto dos que se encontram próximos do consumidor, em especial dos filhos, que os têm por primeiros modelos de socialização, diferentes investigadores (Nurco, Kinlock, O'Grady & Hanson, 1998; Negrão

& Seabra, 2007; Kelly & Sreewart, 2008; Muchata & Martins, 2010) têm-se debruçado sobre o papel que a exposição aos consumos realiza. Todavia e por força da falta de investigação mais acentuada em Portugal, que incida na análise entre a exposição aos consumos e vida escolar dos menores, a presente investigação procurou saber de que forma o envolvimento escolar destes alunos é, ou não, prejudicado. Sendo o envolvimento escolar um construto identificado pelas áreas da educação e da psicologia como de interesse crescente, dada a percepção de que o mesmo poderá ser tomado como possível solução a problemas da educação, mais concretamente face ao insucesso e abandono escolar (Veiga *et al.*, 2009; Green *et al.*, 2012; Lee, 2012; Baker, Clark, Maier & Viger, 2008), torna-se crucial compreender as suas implicações.

Consumo de Substâncias Psicoativas nos agregados familiares

Passíveis de causar dependência física e/ou psíquica, as substâncias psicoativas, além dos efeitos a médio e longo prazo no consumidor, afetam todos os que lhe são próximos, em particular a sua família (Muchata & Martins, 2010). Embora o uso continuado de substâncias psicoativas, não possa ser interpretado num sentido causa – efeito, dado não existir linearidade no processo, é possível assumir que famílias cujas práticas parentais na infância assentam na disfuncionalidade, apresentam maior risco de contribuir para um ajustamento social deficitário do adolescente (Ferros, 2011). Com isto, e considerando as práticas pedagógicas e os padrões de comportamento dos progenitores no desenvolvimento da criança e adolescente enquanto individuo, compreende-se a relevância que a prática de consumos no agregado têm face ao desenvolvimento e ajustamento dos seus elementos. Realça-se aliás, que nestes agregados, há uma maior propensão à instabilidade na dinâmica familiar, o que potencia a deterioração das relações familiares e a diminuição de relações positivas entre o consumidor e outros que o circundam (Barnad, 2007).

Ainda no que respeita à dinâmica familiar destes agregados, importa sublinhar o contributo de algumas das investigações realizadas, nas quais se verifica a existência de relação entre a ausência física ou emocional da figura paterna e a super proteção da figura materna (Fleming, 2005). Aspetos característicos que não sendo exclusivas da família do toxicodependente, conforme identificou Gameiro (1994, cit. por Ferros, 2011) – referindo que as famílias latinas apresentam culturalmente alguns dos aspetos indicados na família toxicodependente – aparecem como tendo uma importância acrescida e a ponderar, em simultâneo com a desorganização, baixa coesão, tensão e empobrecimento próprias destes agregados (Skinner *et al.*, 2009).

Relativamente ao papel dos consumos no agregado familiar, há ainda a salientar as diferenças assinaladas por Muchata e Martins (2010), quanto às implicações associadas aos agregados em

que ambos os progenitores são consumidores (toxicodependentes), conforme os mesmos autores identificam, além de uma maior instabilidade existe nesses agregados maiores riscos para os filhos, uma vez que são confrontados com um aumento da probabilidade de transferência intergeracional dos próprios consumos. Nos agregados em que ambas as figuras paternas desenvolvem consumos, é ainda reconhecido o risco acrescido da criança ou jovem perder um, ou ambos os progenitores em resultado dos consumos praticados. Comum a todos os agregados onde os consumos proliferam, é associado um estilo de vida com base na desordem, onde domina a negligência e os comportamentos de risco face aos menores. Tal como identifica Almeida (1998), nos agregados onde o consumo predomina, os menores além da exposição precoce a que estão sujeitos, podem mais facilmente sofrer situações de abuso, dada a incapacidade de resposta dos progenitores em determinados momentos.

Toxicodependência vs perturbações no agregado familiar

O modelo convencionado por Biopsicossocial, por considerar as dimensões biológicas, psicológicas e sociais (sem as esquematizar ou hierarquizar), é o modelo explicativo que maior consenso parece reunir na comunidade científica face ao fenómeno da toxicodependência (Ferros, 2011). Assente no modelo sistémico, no qual se atribui maior ênfase à família, e em que o ambiente é tido como responsável pelas desordens que levam ao consumo, várias têm sido as investigações realizadas no âmbito da psicologia do desenvolvimento que parecem corroborar a relação entre episódios decorridos na infância e padrões de comportamento na adultícia.

Tendo por base as investigações de Prieur (1989), Haley (1980), Reynauld (1984) e Feliming (1990), relativamente às características dos pais dos toxicodependentes, Ferros (2011) sublinha que também esses apresentam psicopatologias expressas por comportamentos depressivos e/ou suicidários, bem como através do consumo esporádico ou regular de substâncias psicoativas, como o álcool. A mesma investigadora avança que os consumidores relatam com frequência a ausência dos progenitores durante o seu desenvolvimento, caracterizando as mães como como super protetoras, intensamente envolvidas embora permissivas e manipuladoras, e os pais como elementos violentos, pouco envolvidos e distantes.

Embora não haja uma relação de linearidade entre as práticas educativas parentais e o desenvolvimento do consumo de substâncias psicoativas no futuro, a literatura (Almeida, 1998; Ferros, 2011) aponta para o fenómeno dos comportamentos aditivos transgeracionais, quer isto dizer que os progenitores ao transmitirem mensagens dúbias face aos consumos aumentam a probabilidade do uso de substâncias psicoativas pelos seus filhos. Salienta-se ainda que os toxicodependentes

advêm tendencialmente de famílias onde as práticas educativas usadas são as do tipo “laissez-faire” e “autoritário” (Jurich e col., 1985, cit. por Ferros, 2011).

Com efeito, à imagem da noção de que na toxicodependência tudo ocorre de um modo circular, não podendo ser atribuída qualquer noção de causa-efeito, a família, enquanto núcleo no qual se dá a socialização primária do indivíduo não é lugar de exceção. Assim, e embora pareça haver consenso na literatura quanto à atribuição de responsabilidades acrescidas à família e suas respectivas dinâmicas, importa salvaguardar que se por um lado o consumidor pode ser um espelho das perturbações da família (noção defendida pela teoria sistémica), por outro, com o início e manutenção dos consumos, novos desafios passam a abranger a mesma, sendo disso exemplo o papel que o consumidor pode passar a desempenhar no ciclo vital da família (Ferros, 2011; Matos, 2005).

Estilos educativos parentais e toxicodependência

Tendo por base os estilos educativos parentais como ferramenta para uma melhor compreensão das competências das crianças e adolescentes, dada a relevância das experiências apreendidas na relação com os progenitores, foram desenvolvidos alguns estudos (Cruz, 2005), com o objetivo de identificar padrões explicativos para o desenvolvimento de algumas dessas competências. Entres esses há a destacar as investigações realizadas junto da comunidade toxicodependente, que permitiram identificar inconsistências nos cuidados parentais e reconhecer aos pais toxicodependentes um autoritarismo excessivo, que em associação à agressividade tende a promover um maior desajuste emocional e social dos menores educados por esses (Negrão & Seabra, 2007).

Sendo a droga a prioridade dos consumidores, os pais toxicodependentes deixam para segundo plano a sua relação com os filhos, permitindo que essa se desenvolva tendo por base um baixo envolvimento. Muchata e Martins (2010), a respeito da prática da parentalidade dos toxicodependentes, adiantam que a mesma é largamente comprometida pela dependência de substâncias psicoativas, influenciando negativamente quer a função materna como a paterna. Se por um lado as mães toxicodependentes apresentam pouco interesse face às necessidades dos seus filhos, podendo revelar-se emocionalmente ausentes para com os esses, revelando vinculações inseguras e desorganizadas, os pais toxicodependentes, identificados como agressivos, impulsivos e antissociais (Muchata & Martins, 2010), tendem a comprometer a sua função parental, ao apresentarem-se como modelos de identificação negativa. Assim, e sendo aos pais toxicodependentes associada a prática dos estilos educativos assentes no autoritarismo, na permissividade e na permissividade/negligência, à que atender aos resultados que tais práticas repercutem, pois conforme identifica Ferros (2011) o estilo educativo parental influi de forma significativa em diversas áreas do desenvolvimento psicossocial dos indivíduos. Se é evidente que

crianças e jovens educadas com base no estilo educativo parental autorizado conseguem mais facilmente atingir o sucesso na sua vida adulta (ao nível profissional e pessoal), também se crê evidente a relação atribuída entre o estilo parental autoritário e menor orientação para o sucesso atribuída às crianças e jovens assim educados, a estes é ainda associada uma maior dependência face aos progenitores bem como menor confiança, quando comparados com os filhos de pais autorizados (Ferros, 2011). Quanto às consequências do estilo parental permissivo (também esse apontado como estando presente nas práticas parentais dos pais toxicodependentes), essas são em muito semelhantes às apontadas aos filhos de pais autoritários, como sendo a sua incapacidade para lidar com a frustração e com desafios diários. De realçar aliás que os pais permissivos tal qual os autoritários, tendem a minimizar as oportunidades dos filhos em saber lidar com a pressão/stress (Ferros, 2011).

Por último, e em relação ao impacto do estilo educativo permissivo/negligente, no qual se inserem os pais que não apresentam empenho na promoção do desenvolvimento da criança, negligenciando-a em diferentes quadrantes (intelectual, físico e afetivo) (Ferros, 2011; Cruz, 2005), há a destacar que crianças educadas sob a influência deste estilo parental tendem a apresentar múltiplas fragilidades, das quais um maior risco em manifestar comportamentos delinquentes e aditivos, falta de cooperação para com os adultos, hostilidade face aos pares e em resultado da falta de investimento parental, pouca orientação para o sucesso. Com isto, compreende-se que os filhos de toxicodependentes enquanto elementos sujeitos a variações constantes (de atenção, cuidados e interesse) por parte dos progenitores revelem, conforme o identifica Muchata e Martins (2010) maiores dificuldades em interagir socialmente e menores competências ao nível do desempenho cognitivo.

Filhos de toxicodependentes

Sujeitos a múltiplos riscos, os filhos de toxicodependentes são conforme identifica Negrão e Seabra (2007) muitas vezes estigmatizadas socialmente dada a sua condição de risco. Desde a sua conceção, a criança filha de toxicodependente está exposta a uma série de situações que comprometem o seu normal desenvolvimento. Desde o pouco investimento dos pais ao longo da gravidez, situação que se reflete na falta de planificação e de desejo associado a esse acontecimento (Almeida, 1998), à exposição precoce a substâncias psicoativas na fase pré-natal, passível de comprometer o sucesso do crescimento físico e intelectual da criança (Mendes, 2000; Negrão & Seabra, 2007; Muchata & Martins, 2010), os filhos de toxicodependentes apresentam ainda o risco acrescido de experimentarem e/ou abusarem de drogas e álcool, bem como de sofrer de depressão e ansiedade (Kelly & Stewart, 2008). A estas crianças e jovens, é ainda associado um auto-conceito empobrecido, dificuldades na exteriorização de problemas, bem como dificuldades académicas (Negrão & Seabra, 2007).

Gaspar de Matos (2008) acerca da relação entre qualidade de vida familiar e práticas parentais identifica-as como elementos preventivos no consumo de substâncias psicoativas, por sua vez, Muchata e Martins (2010) ressaltam a existência de uma prevalência elevada do consumo de substâncias psicoativas entre os filhos de toxicodependentes, o mesmo será dizer que as crianças e jovens ao tomarem por base os comportamentos e atitudes dos que lhe são próximos, em particular dos pais, tendem a recriar os mesmos.

Outra das características associadas aos filhos de toxicodependentes é a sua maior propensão para se envolver com grupos de pares desviantes, com os quais desenvolvem comportamentos de risco e criminalmente puníveis (Nurco *et al.*, 1998). Tal como salienta Barnad (2007), quando a droga vem antes da própria criança essa tende a sentir-se só e insegura, e salvo nas situações em que existe um adulto responsável presente na sua vida, a criança tende a fazer aprendizagens pouco positivas sobre as relações que a sustentam. A estas crianças e jovens é ainda associada a possibilidade acrescida de apresentar retenções escolares e dificuldades de aprendizagem (Negrão & Seabra, 2007), aspeto explicado por Barnard (2007) como estando intimamente relacionado com a negligência praticada pelos progenitores toxicodependentes face à escola, isto é, enquanto a criança necessita de ser protegida e encaminhada, os pais em resultado das suas dependências necessitam de tratamento, não estando por isso focadas e conscientes daquilo que os rodeia.

Em sumula e relativamente aos fatores de risco a que estas crianças e jovens estão sujeitos poder-se-á sistematizar como estando agrupadas entre aspetos individuais e sociais (Gaspar de Matos, 2002), das quais se ressaltam as condições individuais da criança e do jovem (que resultam da sua exposição precoce às drogas), os fatores familiares (tipo de prática consumos, pertença a grupos socioeconomicamente baixos), fatores comunitários (referente ao suporte da comunidade e grupo de pares) e a Escola (dentro da qual se insere o seu envolvimento escolar). Por outro lado e porque ser filho de toxicodependente não é preditivo de comportamentos desviantes (Barnard, 2007), importa também considerar os fatores de proteção (individuais e sociais) capazes de contribuir para um desenvolvimento sustentado destas crianças/jovens. Entre esses ressaltam-se as competências intelectuais do próprio, a sua resiliência (Skinner *et al.*, 2009), as suas crenças, a família (através de outros agentes significativos) e por último o apoio prestado pela comunidade (os filhos de toxicodependentes ao estarem inseridas em áreas da vida social positivas, que impetrem um clima de confiança e de oportunidades, possibilitam que as mesmas desenvolvam a perceção de eficiência, promovendo a sua socialização) (Gaspar de Matos, 2002; Barnard (2007).

Envolvimento escolar

Sendo o envolvimento escolar um construto multidimensional (Veiga *et al.*, 2009; Green *et al.*, 2012; Lee, 2012) que assume um interesse crescente junto de investigadores das áreas da psicologia e da educação, que descreve comportamentos, pensamentos e sentimentos dos alunos face à escola (Dotterer & Lowe, 2011), e que se apresenta como ferramenta capaz de se tornar preditiva do desempenho académico (Baker *et al.*, 2008), várias tem sido as investigações realizadas, no sentido de melhor compreender o impacto do envolvimento na vida escolar dos alunos, bem como compreender de que forma esse influi positivamente face ao insucesso e abandono escolar (Veiga *et al.*, 2009; Hirschfield & Gasper, 2011).

Embora não haja uma definição universalmente aceite relativamente ao envolvimento dos alunos na escola (Hirschfield & Gasper, 2011), admite-se que as definições que o incorporam assentam numa visão sistémica/ecológica. Em conformidade com Baker *et al.* (2008), o envolvimento escolar é produto de interações entre o indivíduo e o meio, reforçando com isso as dimensões que o incorporam.

Se por um lado existem estudos (Li & Lerner, 2011; Lee, 2012) que incidem a sua investigação considerando que o envolvimento escolar é composto por duas componentes (dimensão comportamental e dimensão emocional), outros há que analisam o envolvimento tendo por base três componentes (acrescentando a dimensão cognitiva) (Hirschfield & Gasper, 2011; Dotterer & Lowe, 2011; Veiga *et al.*, 2009).

No que respeita à componente comportamental, a mesma expressa-se através do envolvimento em atividades académicas (letivas), tendo por base uma participação ativa na escola (atividades sociais, condutas positivas e ausência de comportamentos disruptivos dentro e fora da sala de aula), e através de atividades extra-letivas (Lee, 2012). Sobre envolvimento comportamental, Green *et al.* (2012) acrescentaram o papel do comportamento levado a cabo em casa, destacando os hábitos de trabalho do aluno fora do espaço escolar face a esta dimensão do envolvimento escolar. Relativamente à participação em ações desviantes, Hirschfield e Gasper (2011) afiançam que alunos com envolvimento comportamental, tendem a ter menos tempo e energia para as realizar.

Relativamente ao envolvimento emocional, importa ter presente que o mesmo diz respeito às relações emocionais do aluno com a escola, professores, auxiliares e colegas, refletindo através dessas relações o seu sentimento de pertença à escola e respetiva identificação face à identidade que a instituição de ensino postula (Li & Lerner, 2011; Lee, 2012). Segundo Hirschfield e Gasper (2011), fazem também parte do envolvimento emocional as respostas afetivas direcionadas para processos e práticas educativas, que em consonância com as relações emocionais estabelecidas tendem a desenvolver no aluno um sentimento de felicidade por estar na escola (Dotterer & Lowe, 2011).

A componente relativa ao envolvimento cognitivo, que inclui as perceções e as crenças dos alunos relativas à escola e aos seus atores (professores, auxiliares e colegas), prende-se com o trabalho, investimento e motivação dos alunos para com as tarefas académicas (Hirschfield & Gasper; 2011). A esta componente do envolvimento associa-se ainda a auto-eficácia dos alunos, considerada determinante por Dotterer e Lowe (2011). Ao envolvimento cognitivo há ainda a destacar a importância atribuída por Veiga *et al.* (2009) face ao condão de processamento cognitivo, aspeto também assinalado por Fredricks *et al.* (cit. por Hirschfield & Gasper; 2011) que reforça ser característica do envolvimento cognitivo, o investimento nas tarefas académicas, com preferência pelo trabalho duro. O envolvimento cognitivo além dos efeitos sobre a quantidade dos esforços despendidos pelo estudante tem também efeitos sobre a sua qualidade, que associadas a estratégias de auto-regulação permitem ao aluno “aprender a aprender” (Hejazi, Naghsh, Sangari, & Tarkhan, 2011).

Sendo o envolvimento escolar a soma de diferentes partes, que por sua vez influem positiva ou negativamente no modo de estar, sentir e agir do aluno, considera-se que embora conceitualmente distintas, as componentes focadas anteriormente, estão inevitavelmente associadas (Li & Lerner, 2011).

Assim, e após considerar o papel atribuído a cada dimensão do envolvimento, compreender-se-á mais facilmente os resultados dos estudos que indiciam que os alunos pouco envolvidos têm maior propensão para vir a consumir álcool e drogas, bem como de se juntar a grupos desviantes (Hirschfield & Gasper, 2011; Henry *et al.*, 2011). Mais, que alunos pouco envolvidos apresentem mais problemas escolares (reprovações, suspensões escolares, baixo desempenho em testes padronizados, absentismo e abandono escolar), empobrecimento e maior dependência face aos serviços públicos (Henry *et al.*, 2011).

Além desses aspetos, e embora menos frequente, Hirschfield e Gasper (2011) realçam que a delinquência extra-escolar pode também ela influenciar negativamente na vida académica, uma vez que, ao esgotar o aluno (não lhe permitindo desenvolver o trabalho escolar), tende a afastá-lo da cultura escolar e de um envolvimento positivo com a mesma.

Metodologia

A presente investigação desenvolveu-se segundo uma metodologia quantitativa. A mesma é parte integrante de um trabalho mais aprofundado que procurou saber o papel dos consumos de substâncias psicoativas nos agregados familiares e sua relação com o envolvimento escolar dos jovens. O instrumento no qual se baseia este estudo é um questionário anónimo, de auto-administração, respondido de forma voluntária por todos os alunos com autorização prévia dos encarregados

de educação, cuja aplicação em meio escolar foi autorizada pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Os questionários foram aplicados em seis escolas do distrito de Lisboa, tendo em cada uma delas sido inquiridas duas turmas do 3º Ciclo do Ensino Básico. A aplicação dos questionários decorreu entre a última semana de abril e a primeira semana de junho de 2012. A administração dos questionários esteve ao encargo dos Diretores de Turma e dos Técnicos de Intervenção Local (estes últimos nas turmas do Programa Integrado de Educação e Formação [PIEF]).

Amostra

Constituída por um total de 105 sujeitos, com idades compreendidas entre os 13 e os 19 anos, registando-se uma média de idades de 15,4 anos, a amostra divide-se entre 55,2% rapazes e 44,8% raparigas. De salientar que 37,1% da amostra, não apresenta qualquer retenção escolar. Relativamente às habilitações escolares dos pais, as percentagens mais significativas corresponderam em ambos os casos (20% e 18,1% nas mães e 24,8% e 14,3% nos pais) à conclusão do 4º ano e do 12º ano. Quanto à sua situação face ao trabalho, a maioria (67,6% das mães e 74,3% dos pais) está em situação ativa. A maioria dos sujeitos da amostra (53,3%), fazem parte de uma família nuclear, estando a figura paterna presente no agregado de 65.7% da amostra.

Instrumentos

O inquérito por questionário utilizado procurou providenciar informação sobre a perceção dos alunos face aos consumos praticados no agregado, bem como obter informação quanto ao envolvimento escolar dos alunos e envolvimento dos pais com a escola, este estava dividido em seis secções, sendo composto por três páginas. A primeira secção incidiu sobre questões demográficas (idade, género, número de irmãos, notas obtidas, número de retenções, habilitações escolares dos pais), na segunda secção, foi incluído o Questionário de Envolvimento dos Estudantes na Escola, adaptado para Portugal por Veiga (2009; no prelo), constituído por um conjunto de 64 questões fechadas em que as respostas são feitas através de uma escala de tipo Likert, permite seis opções de resposta aos alunos por forma a expressarem as suas experiências na escola. Na secção três, integrou-se o questionário “Student Views of Parental Involvement in Schooling Activities”, que é uma adaptação da versão original de Epstein *et.al.* por Deslandes e Cloutier (2002), tendo sido traduzido e adaptado para esta investigação (Miranda, 2012). Na quarta secção foi incluído o questionário referente à perceção do consumo de substâncias psicoativas no agregado familiar, criado de raiz pela autora da investigação (Miranda, 2012). Neste

questionário os alunos eram submetidos a seis itens de resposta tipificada entre Não e Sim, podendo apenas responder às restantes questões (presentes nesse questionário) se as respostas anteriores fossem afirmativas. A quinta secção (não utilizada no presente estudo), teve incluído um Questionário do Locus de Controlo. Na sexta secção foi incluído um questionário global caracterizado por um conjunto de questões semiabertas, que incidiram sobre especificidades do meio sociofamiliar dos inquiridos.

Procedimento

Após submissão e validação da DGIDC para aplicação do Inquérito em meio escolar, contactaram-se 20 agrupamentos de escola, situados no distrito de Lisboa, que reuniam à primeira vista os critérios de seleção estabelecidos para o efeito. Findas as diligências junto dos agrupamentos e em resultado do parecer positivo de seis desses, deu-se início ao processo de aplicação dos inquéritos. Os questionários foram administrados em sala de aula pelos Diretores de Turma e/ou Técnicos de Intervenção Local (no caso do PIEF), que contavam com um guia de aplicação para os mesmos, resultado de uma aplicação piloto do inquérito, que pretendeu à época avaliar a pertinência, estrutura e vocabulário do questionário. Este estudo contou com a aplicação de 118 inquéritos, dos quais 13 foram eliminados, após revelarem falta de consistência. Posteriormente os dados foram codificados e transferidos para uma base de dados no programa «Statistical Package For Social Sciences (SPSS-X)», versão 20.

Resultados

Por forma a analisar as relações existentes entre a variável percepção dos consumos praticados por elementos do agregado familiar e cada uma das variáveis – envolvimento escolar, percepção do envolvimento parental na escola e rendimento escolar, recorreu-se a análises correlacionais. Assim, e por via a avaliar a correlação entre as variáveis (grau de direção), utilizou-se o coeficiente de Pearson, cuja medida de associação linear varia entre -1 e 1 .

Conforme se pode observar através da Tabela 1, verificou-se a existência de correlações com significância estatística ($p < 0,01$; $p < 0,05$) entre as variáveis em estudo. No que respeita à percepção do *consumo de bebidas alcoólicas, ficando embriagado* (identificado na Tabela pela sigla PCA) por elementos do agregado familiar, o mesmo correlaciona-se negativamente com dois itens do envolvimento com a escola, mais concretamente com os itens 09 e 27. Por seu turno, a percepção do consumo de canabinóides (na tabela identificado pela sigla PCC) correlaciona-se negativamente com três itens e positivamente com cinco. Quanto aos itens do envolvimento com a escola, cuja

correlação com significância estatística é negativa, são: o item 53, o item 58 e o item 59. Por outra, os itens do envolvimento correlacionados positivamente com a perceção do consumo de canabinóides, são: os itens 19, 20, 40, 42 e 44. Em relação à perceção do consumo de cocaína por elementos do agregado, este apresenta uma correlação negativa estatisticamente significativa ($p < 0,01$) e uma positiva ($p < 0,05$). A correlação negativa estabelece-se no item 37, ao passo que a correlação positiva com o item 40.

Tabela 1. Correlações entre os itens do envolvimento com a escola e as variáveis do consumo: álcool, canabinóides, cocaína

Correlações Pearson	PCA	PCC	PCCO
09. Sinto-me feliz por andar nesta escola.	-,202*	-,119	,032
19. Na escola, faço apenas o suficiente para passar de ano.	,086	,267**	,106
20. Durante as aulas, penso noutras coisas que não estão relacionadas com a matéria.	,083	,262**	,081
27. Quando estou a estudar, procuro entender como é que essa matéria pode vir a ser útil na vida.	-,291**	-,029	-,035
37. Tento compreender melhor a matéria, identificando as ideias principais dos textos que leio.	,046	-,089	-,243**
40. Falto à escola sem uma razão válida.	,058	,256**	,214*
42. Perturbo a aula propositadamente.	-,008	,373**	,097
44. Agrido fisicamente os meus colegas.	,052	,203*	-,048
53. Quando estou a estudar, sinto-me contente.	-,027	-,243**	-,118
58. Penso que, em geral, faço uma boa gestão do meu tempo escolar.	-,076	-,264**	-,059
59. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.	-,180	-,246*	-,131

Legenda: PCA – perceção de consumo de álcool; PCC – perceção de consumo de canabinóides; PCCO – perceção de consumo de cocaína; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Na Tabela 2 podem ser observadas as correlações entre os itens do envolvimento parental na escola e as variáveis do consumo. Destas apenas se constatou a existência de duas correlações negativas com significância estatística, entre a variável “*Já alguma vez observaste algum elemento do teu agregado familiar fumar haxixe ou marijuana (Canabinóides)?*” e os itens 02 e 14.

Tabela 2. Correlações entre os itens da perceção do envolvimento parental na escola e as variáveis do consumo: álcool, canabinóides, cocaína

Correlações de Pearson	PCA	PCC	PCCO
02.Pedes ideias para histórias ou projetos a algum dos teus pais?	-,176	-,229*	,078
07.Conversas com os teus pais sobre programas de televisão que estejam relacionados com a escola?	,112	-,209*	-,083

Legenda: PCA – perceção de consumo de álcool; PCC – perceção de consumo de canabinóides; PCCO – perceção de consumo de cocaína; * $p < 0,05$

Por fim, a Tabela 3 apresenta as correlações encontradas entre os itens do envolvimento escolar e as variáveis do consumo. Com base na mesma é possível identificar duas correlações negativas entre a perceção do consumo de canabinóides no agregado familiar e os itens referentes ao sucesso escolar nas disciplinas de “História” e das “Ciências da Natureza”.

Tabela 3. Correlações entre os itens do rendimento escolar e as variáveis do consumo: álcool, canabinóides, cocaína

Correlações de Pearson	PCA	PCC	PCCA
Matemática	-,147	-,024	,015
Língua Portuguesa	-,176	,038	-,011
História	-,209*	-,010	-,033
Ciências da Natureza	-,202*	,029	-,045
Repetições	,075	,019	,048

Legenda: PCA – perceção de consumo de álcool; PCC – perceção de consumo de canabinóides; PCCA – perceção de consumo de cocaína; * $p < 0,05$

Discussão dos Resultados/Conclusões

Embora os resultados obtidos não possam ser generalizados, foi possível verificar uma correlação significativa entre a perceção dos consumos e alguns dos itens do envolvimento escolar, com maior incidência sobre a influência da perceção do consumo de canabinóides, denota-se que os alunos que assumem a perceção dos consumos por parte do agregado familiar, revelam problemas de comportamento (dentro e fora da sala de aula), e dificuldades de ligação emocional à escola (a título

de exemplo, os alunos que assumem a perceção do consumo de álcool não se sentem felizes por estar na escola). Os mesmos alunos aparecem como tendo menor interesse pelas atividades letivas, levando a acreditar que o aspeto da exposição e perceção dos consumos influi negativamente com o seu interesse pela escola. Dados que se revelam em linha com os estudos realizados (Muchata & Martins, 2010; Negrão & Seabra, 2007; Hoffmann & Cerbone, 2002), e que realçam o papel da exposição aos consumos sobre o comportamento e a relação dos menores com a escola. Embora os resultados obtidos sobre a influência da perceção dos consumos não revele relação com o rendimento escolar, tal consideração deve no entanto ser mantida, uma vez que, em conformidade com o identificado anteriormente parece haver relação entre a exposição aos consumos e a relação com a escola.

À semelhança do que acontece com os dados recolhidos sobre a perceção dos consumos e o envolvimento escolar, também a perceção dos consumos (de canabinóides) aparece correlacionada com dois dos itens do envolvimento parental na escola, isto é, os alunos que percecionam consumos no agregado revelam menor propensão para partilhar aspetos da sua vida escolar com os pais, situação que pode ser compreendida quer por esses não reverem autoridade moral aos pais, quer seja por não haver interesse dos pais em participar nessas ações. Salienta-se que em linha com a revisão bibliográfica, os dados recolhidos apontam para a existência de mais correlações entre a perceção do consumo de substâncias ilícitas e as restantes variáveis do que com as substâncias licitas (álcool), ou seja, os alunos que assumem a perceção face aos consumos denotam maiores implicações por os consumos serem iligais do que quando esses são despenalizados socialmente.

Em suma, e quanto aos dados obtidos com esta investigação, importa realçar que a globalidade dos resultados parece ir ao encontro da ideia de que a perceção dos consumos influi negativamente sobre o envolvimento escolar. A mesma investigação permitiu ainda avaliar o papel que determinados consumos tem junto do envolvimento escolar dos menores, destacando-se nesses o consumo de álcool e o consumo de duas substâncias ilícitas (canabinóides e cocaína). Enquanto que o álcool e a cocaína apenas se fazem refletir no envolvimento escolar, os canabinóides por contraste também refletem a sua influência negativa, na perceção do envolvimento parental na escola, assim, denota-se a importância que o consumo (em especial o ilícito) provoca nos jovens em idade escolar.

Com base na análise dos dados recolhidos, é possível assumir que a globalidade dos resultados obtidos estão em consonância com a maioria das hipóteses formuladas, revelando-se um contributo importante para a perceção sobre a relevância da exposição aos consumos. Todavia, é de realçar que a discussão sobre a influência da exposição aos consumos não deve ficar por aqui, devendo-se desenvolver novas pesquisas, que procurem analisar outras variáveis, identificadas pela revisão da literatura (e não consideradas no presente estudo).

References

- Almeida, M.** (1998). Filhos de peixe...o medo e o mar – os filhos dos toxicod dependentes ou o trabalho com crianças em risco. *Revista Toxicod dependências*, Ano 4, nº 1, 42- 50.
- Barnard, M.** (2007). *Drug Addiction and Families*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Baker, J., Clark, T., Maier, K., & Viger, S.** (2008). The differential influence of instructional context on the academic engagement of students with behavior problems. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1876-1883.
- Cruz, O.** (2005) *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto.
- Deslandes, R., & Cloutier, R.** (2002). Adolescents` Perception of Parental Involvement in Schooling. *School Psychology International*, vol. 23, nº2, 220-232.
- Ferros, L.** (2011). *Toxicod dependência: Afectos e Psicopatologia*. Livpsic/Legis Editora.
- Fleming, M.** (2005). Dor mental e toxicod dependência. *Revista Toxicod dependências*, vol.11, nº1, 3-13.
- Gaspar de Matos, M.** (2002). O uso de substâncias ilícitas nos adolescentes Portugueses: Modelo compreensivo. *Revista Toxicod dependências*, nº 3, vol.8, 33-46.
- Gaspar de Matos, M.** (2008). Adolescência e seus contextos: o Estudo HBSC/OMS. In Gaspar de Matos, M. (coord.) *Consumo de Substâncias: Estilo de Vida? À procura de um estilo?!* (pp. 27- 40). IDT.
- Green, J., Liem, G., Martin, A., Colmar, S., Marsh, H., & Mclnerney, D.** (2010). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key process form a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*, XXX, 1-12.
- Hejazi, E., Naghsh, Z., Sangari, A., & Tarkhan, R.** (2011). Prediction of academic performance: the role of perception class struture, motivacion and cognitive variables. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 15, 2063-2067.
- Henry, K., Knight, K., & Thornberry, T.** (2011). School Disengagement as a Predictor of Dropout, Delinquency, and Problem Substance Use During Adolescence and Early Adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 41(2), 156-166.
- Hirschfield, P., & Gasper, J.** (2011). The Relationship Between School Engagement and Delinquency in late Childhood and Early Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, vol.40 (1), 3-22.
- Hoffman, J., & Cerbone, F.** (2002). Parental substance use disorder and the risk of adolescent drug use: an event history analysis. *Drug and Alcohol Dependence*, 66, 255-264.
- Kelly, M., & Stewart, W.** (2008). Treating paternal drug abuse using Learning Sobriety Together: Effects on adolescents versus children. *Drug and Alcohol Dependence*, 92, 228 – 238.
- Lee, J.** (2010). The effects of the teacher-student relationship and academic press on student engagement and academic performance. *International Journal of Education Research*, 53, 330-340.

- Li, Y., & Lerner, R.** (2011). Trajectories of School Engagement During Adolescence: Implications for Grades, Depression, Delinquency, and Substance Use. *Developmental Psychology*, vol. 47, nº1, 233-247.
- Matos, A.** (2005). Algumas considerações sobre o jogo relacional entre o toxicodependente e a sua família. *Revista Toxicodependências*, vol. 11, nº 3, 53-62.
- Mendes, F.** (2000). Toxicodependência e prevenção familiar: uma política para a Europa. *Revista Toxicodependências*, vol. 6, nº 3, 61-68.
- Miranda, V.** (2012). *Consumo de substâncias psicoativas em agregados familiares e envolvimento dos jovens na escola*. Dissertação de Mestrado em Educação, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Muchata T., & Martins C.** (2010). Impacto da toxicodependência na parentalidade e saúde mental dos filhos – Uma revisão bibliográfica. *Revista Toxicodependência*, vol.16, nº 1, 47 -56.
- Negrão, R., & Seabra, P.** (2007). Dificuldades de aprendizagem em crianças e adolescentes filhos de toxicodependentes. *Revista Toxicodependências*, vol. 13, nº 2, 41 -54.
- Nurco, D.; Kinlock T.; O`Grady, K., & Hanson T.** (1998). Differential contributions of family and peer factors to the etiology of narcotic addiction. *Drug and Alcohol Dependence*, 51,229-237.
- Skinner, M., Haggerty, K., Fleming, C., & Catalano, R.** (2009). Predicting Functional Resilience Among Young-Adult Children of Opiate-Dependent Parents. *Journal of Adolescent Health*, 44, 283-290.
- Veiga, F., Almeida, A., Carvalho, C., Janeiro, I., Nogueira, J. Melo, M., Festas, M., Baía, S., & Caldeira, S.** (2009). *Envolvimento dos alunos em escolas portuguesas: elementos de um projecto de investigação*. Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Veiga, F., Bahia, S., Nogueira, J., Melo, M., Caldeira, S., Festas, I., Taveira, C., Janeiro. I., Conboy, J., Carvalho, C., Galvão, D., Almeida, A., & Pereira, T.** (2012, Novembro). *Portuguese Adaptation of Students Engagement in School International Scale (SEISIS)*. Atas da 5th International Conference on Education, Research and Innovation (ICERI 2012), Madrid, Espanha (texto no prelo).

Los proyectos colaborativos como herramientas mediadoras entre la escuela y el entorno: Un estudio de caso.

Collaborative projects as mediating tools between the school and the environment: A case study.

Ángela Martín-Gutiérrez y Jesús Conde-Jiménez

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla (España)

amartin9@us.es y jconde6@us.es

Resumen

Esta aportación está enmarcada dentro del trabajo fin de máster “*Las relaciones de colaboración con el entorno: miradas desde la educación secundaria andaluza*” (Martín, 2011), cuyo objetivo principal es conocer qué relaciones de colaboración con el entorno, desde una perspectiva educativa, mantienen los centros andaluces de educación secundaria. Este estudio se ha concretado en la selección de un estudio de casos de un centro educativo de Sevilla (España), con el fin de: 1) Conocer los tipos de proyectos vinculados con el entorno, impulsados desde el centro educativo y los agentes que intervienen; y 2) Identificar qué competencias se pretenden desarrollar a través de los proyectos colaborativos. La metodología de este trabajo se concreta en la elaboración de un estudio de casos. Para ello se recogen los datos a través de observaciones, entrevistas y análisis de documentos del centro y posteriormente se analizan con el software de análisis cualitativos Atlas.ti v.7.0. Los resultados extraídos muestran, que la mayoría de los proyectos de colaboración con el entorno, son de carácter emprendedor y los agentes del centro educativo implicados en ellos, son el profesorado, el alumnado y las familias. En relación a los aprendizajes que se pretenden cubrir con estos proyectos, son de carácter competencial, es decir, se persigue que el alumnado desarrolle competencias básicas y competencias claves para el aprendizaje permanente (Comisión Europea, 2005). Dentro de las conclusiones de este estudio y compartiendo la idea planteada por Save the Children (2008), podemos decir que el fomento de la participación, trae consigo beneficios en el alumnado, como la creatividad, la autonomía, la mejora de las relaciones personales, el fomento del sentido crítico y una mayor implicación e interés por temas reales. Además los proyectos colaborativos sirven como herramientas y/o medios para crear una comunidad de

aprendizaje en la que todos los implicados aprendan y mejoren su potencial.

Palabras claves: proyectos colaborativos, escuela, entorno, estudio de caso.

Abstract

This contribution is part of the master thesis "*Partnership with the environment: looks from the Secondary schools from Andalusian*" (Martin 2011), whose main objective is to know what collaborative relationships with the environment, from an educational perspective, maintain the Andalusian centers of Secondary education. This study has led to the selection of a case study of an educational centre of Seville, in order to: 1) To know with the types of projects linked to the environment, promoted from educational centres and the agents involved; (2) To identify what apprenticeships are intended to cover these projects; and the methodology of this work focuses on the development of a case study. For this purpose the data are collected through observations, interviews and analysis of documents from the Center, and subsequently analysed with qualitative analysis software Atlas.ti v.7.0. The extracted results show that most collaborative projects with the environment, are entrepreneurial and educational center agents involved in them, are both staff and students. In relation to learning to be met by these projects, are jurisdictional in nature, ie, the goal is that students develop basic skills and key competences for lifelong learning (European Comision, 2005). Among the conclusions of this study and sharing the idea raised by Save the Children (2008), we can say that the promotion of participation brings benefits to the students, such as creativity, autonomy, improving personal relationships, promoting critical and greater involvement and interest in real issues.

Keywords: collaborative projects, school, environment, case study.

1. Encuadramiento conceptual

Esta comunicación está enmarca dentro del trabajo fin de máster "*Las relaciones de colaboración con el entorno: miradas desde la educación secundaria andaluza*" (Martín, 2011), cuyo objetivo principal es conocer qué relaciones de colaboración con el entorno, desde una perspectiva educativa, mantienen los centros andaluces de educación secundaria.

1.1 Aprendizaje permanente: formación en competencias a través de la colaboración.

La sociedad de la información y del conocimiento trae consigo nuevas exigencias al ámbito educativo que recaen en todos los miembros que directa o indirectamente tienen relación con este

ámbito, es decir, en todos los individuos que conforman la sociedad. La Estrategia Europa 2020 propuesta por la Comisión Europea (2010) para afrontar la profunda crisis económica y social en la que nos encontramos, propone el conocimiento y la formación como solución. De este modo el principio de la UNESCO (2010) aprendizaje a lo largo de la vida, es el proceso necesario para que las personas puedan aprender de forma permanente, atendiendo a los diferentes ámbitos y matices que conforman su desarrollo (OIT, 2000).

Pero el *“aprendizaje continuo es holístico, no está fragmentado en lo referente a las actividades o al contenido”* (Mingorance & Estebaranz, 2009:180), es decir, todo lo que aprendemos no lo almacenamos en módulos aislados, sino que somos capaces de interrelacionarlo para darle coherencia a los procesos que acontecen en nuestra vida. Es por ello por lo que el aprendizaje permanente, persigue la adquisición y mejora de las competencias del individuo para que éste pueda desarrollarse en la sociedad (Comisión Europea, 2001; LOE, 2006). Una competencia exige la activación de dimensiones y conocimientos conjugados de forma coherente y eficiente; una dimensión instrumental y/o cognitiva, una dimensión contextual (psicosocial) y una dimensión personal de acción, orientadas o guiadas por unas metas o propósitos (Colás & De Pablos, 2009).

Así la Comisión Europea (2005), en su propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, recoge ocho competencias claves: comunicación en la lengua materna; comunicación en lenguas extranjeras; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica; espíritu de empresa, y expresión cultural.

De este modo se hace necesario que las organizaciones educativas trabajen la adquisición de competencias. De esta manera, en la escolarización obligatoria existen diversas propuestas de trabajo de bloques competenciales en los centros escolares. Podemos destacar a Delors (1996) que sintetiza el ámbito competencial del individuo en *“aprender a ser; aprender a conocer; aprender a hacer; y aprender a vivir juntos”*. Por otro lado Calvo (2006) realiza una aproximación más concreta sobre las competencias que han de trabajarse y fomentarse en la enseñanza obligatoria, destacando las competencias de comunicación y habilidades tecnológicas; las competencias de mentalidad emprendedora e innovadora y las competencias de conciencia cívica, entre otras.

¿Pero por qué es importante la colaboración con el entorno para que el individuo aprenda, es decir, se forme en competencias? Encontramos respuesta a esta cuestión en las teorías de la estructuración y del aprendizaje situado. En primer lugar, la teoría de la estructuración propuesta por Giddens (1993), considera que la construcción del conocimiento práctico no está focalizada en los individuos particulares o en la sociedad en su totalidad, sino en las prácticas sociales desarrolladas a través del tiempo y el espacio. Asimismo, la construcción del conocimiento práctico se sustenta en los procesos

de interacción social. Si estos procesos se aplican a las escuelas, se adoptarían por ejemplo: estrategias de integración de las diferentes culturas, el desarrollo de procesos de inclusión de la sociedad civil en los procesos de deliberación, la práctica de modelos de evaluación cualitativa del aprendizaje del alumnado y la formación de profesorado. De lo anterior, se deduce que el aprendizaje permanente está mediatizado por la reflexión sobre y en la práctica. Esta reflexión se realiza a través de redes de democracia deliberativa u otras estrategias compatibles con el desarrollo de interacciones, basadas en procesos de colaboración y cooperación en la sociedad actual (Catells, 1997; Catells, 1998; Habermas, 1999; Echevarría, 2002; Touraine, 2005; y Levine & Marcus, 2010).

En segundo lugar, la teoría del aprendizaje situado, planteada por Lave (1991), apunta que el aprendizaje es fruto de la actividad, el contexto y la cultura en la que se produce. Si nos situamos en el ámbito escolar, en las aulas los alumnos y alumnas utilizan un conocimiento abstracto que en ocasiones se encuentra fuera de contexto. La interacción social es un componente crítico del aprendizaje situado, es decir, los estudiantes se convierten en miembros de la “comunidad de práctica” y esto conlleva la adquisición de ciertas creencias y comportamientos que se han de obtener por parte del individuo. Además, Brown, Collins & Duguid (1989) consideran que el aprendizaje cognitivo avanza a través de la colaboración y de la construcción social del conocimiento.

Se puede deducir de las teorías anteriores, que la colaboración con el entorno establecida desde centros escolares (de forma intra- o extra- centro), fomenta la adquisición de competencias por parte del alumnado con el objetivo de que puedan desarrollarse como personas y desenvolverse en la sociedad que les toque vivir.

1.2 La colaboración en los centros educativos.

Cuando hablamos de la colaboración entre los centros educativos y el entorno (entendemos entorno como comunidad de aprendizaje), el compromiso social resulta imprescindible (Luján & Mora, 2009). Las escuelas han de asumir esta idea de compromiso para establecer las relaciones con la comunidad, pero ¿han reflexionado sobre esta idea? En la mayoría de los casos no son conscientes del motivo que les llevó a establecerlas ni del porqué siguen manteniéndolas. De ahí que la relación escuela-comunidad no signifique lo mismo para todo el mundo o que su significado teórico no corresponda con la práctica diaria.

Para Longwoth (2003) una comunidad de aprendizaje implica que todos los miembros que la configuran deban reflexionar sobre la sociedad en la que se encuentran insertos, para que puedan realizar actuaciones puntuales que mejoren la realidad que les rodea. Según este autor una comunidad de aprendizaje:

“trasciende de su obligación legal de proporcionar educación y formación a quienes la necesiten, y en su lugar crea un entorno humano vibrante, participativo, culturalmente consciente y económicamente boyante, mediante la oferta, la justificación y la promoción activa de oportunidades para aprender y para mejorar el potencial de todos sus ciudadanos. Moviliza todos los recursos de todos los sectores para desarrollar y enriquecer todo su potencial humano, para estimular el crecimiento personal, el mantenimiento de la cohesión social y la creación de prosperidad” (Longwoth 2003:156).

De acuerdo con lo anterior, intervenir de forma participativa, requiere la implicación de la comunidad educativa al completo, desde las familias hasta los agentes de la comunidad que tienen vinculación con los centros, pasando por el equipo docente y el alumnado. Todos ellos han de concienciarse de que la participación es el principio en el que se basa la política educativa y organizativa. Como apunta Domene & Morales (2005), la participación es relevante porque se convierte en una necesidad educativa, debido a que las instituciones escolares deben preparar a los individuos para que se inserten en la sociedad. Además, la LOE (2006) presenta la participación como *“un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos con los principios y valores de la Constitución”*, y hace hincapié en la necesaria existencia de la *“corresponsabilidad”* entre todos los miembros de la comunidad educativa y el medio que le rodea.

De este modo la función principal que tienen los centros educativos es preparar a los jóvenes para una sociedad que se presenta cada vez más cambiante y complicada (Martín-Moreno, 2010), ya que la sociedad globalizada en la que nos encontramos, demanda individuos cada vez más formados y capacitados, sobre todo con miras al mundo laboral. Según Amengol (2001) las instituciones escolares generan capital social. Este tipo de capital ofrece beneficios tanto para los sujetos como para las comunidades; las poblaciones con capital social desarrollado tienden a prevenir situaciones de conflicto o violencia social; promover procesos de socialización; u otras acciones cuya aplicación favorece la cohesión y participación de sus integrantes en el desarrollo de procesos, y la vinculación con las metas y proyectos de la organización (Pfeffer, 1997; Mclaughlin, 2000; Benedicto & Morán, 2002; Kerr, 2003; Calvo, 2008).

Es por ello por lo que los centros educativos deben de plantearse la necesidad de establecer conexión o relaciones de colaboración con el entorno, es decir, con otras empresas, otros centros educativos, otros agentes (tanto con administraciones públicas, universidades, centros de investigación, etc., como con el Ayuntamiento, ONG, sindicatos...) (Prew, 2009). La colaboración comienza a ser un elemento crucial para el desarrollo de las organizaciones y para el rendimiento de los individuos vinculados a ellas. Así, surge la necesidad de conocer el contexto en el que el alumnado se encuentra inmerso, para conocer sus necesidades y responder a ellas contando con la participación de todos los miembros de la comunidad a la que pertenece.

Por lo que intentar conocer la realidad participativa de los centros educativos, nos traslada a un largo proceso de búsqueda que no es siempre el mismo, es decir, variará inevitablemente con el paso de los años. Esta aportación es una oportunidad de analizar como un centro educativo real, gestiona sus relaciones con su comunidad de aprendizaje a través de los proyectos colaborativos.

2. Objetivos

Este estudio se ha concretado en la selección de un estudio de casos de un centro educativo de Sevilla (España), con el fin de: 1) Conocer los tipos de proyectos vinculados con el entorno, impulsados desde el centro educativo y los agentes que intervienen; y 2) Identificar qué competencias se pretenden desarrollar a través de los proyectos colaborativos.

3. Metodología

La metodología de este trabajo se concreta en la elaboración de un estudio de casos. Este método permite el conocimiento de lo idiosincrásico, lo particular y lo único, frente a lo común, lo general, lo uniforme, porque presta atención a lo que específicamente puede ser aprendido de un caso simple en acción (Stake 1995); pero, al mismo tiempo, ofrece la posibilidad de ir más allá de la experiencia descrita, puesto que al documentar dicha experiencia conecta con la realidad de los agentes educativos (Walker 1983).

Atendiendo a la clasificación de Stake (1998) el estudio de caso que se presenta, es de carácter instrumental, en razón de que se quiere comprender una realidad educativa más amplia, a través de conocimiento de un caso particular. Este caso se utiliza como una herramienta para comprender algo que está más allá de él mismo, ya que ilumina una situación con una serie de condiciones o variables que no sólo afectan a él mismo sino a otros casos.

3.1 Perfil del centro educativo objeto de estudio.

Este estudio de caso se desarrolla en el colegio San Alberto Magno, de carácter Privado-Concertado. Está situado en una zona residencial periférica de la localidad de Dos Hermanas en Sevilla, España. Comprende las enseñanzas desde Educación Infantil hasta bachillerato, cuenta con una única línea. Este centro funciona como Sociedad Cooperativa de Profesores.

Según un diagnóstico elaborado por el Departamento de Orientación del centro educativo, el nivel socioeconómico de las familias del alumnado, se considera de tipo medio-alto. Por lo general tanto los padres como las madres suelen trabajar fuera de casa, lo que supone un nivel económico sustentado por ambos. Culturalmente, el nivel formativo de las familias también es medio- alto, ya que al menos uno de los miembros tiene estudios universitarios y el otro estudios de bachillerato como mínimo.

En este centro se desarrolla un liderazgo distribuido, en el que la dirección y el personal docente son los responsables de diseñar, impulsar y guiar conjuntamente los procesos de colaboración y de llevar a cabo buenas prácticas de aprendizaje para el alumnado, junto con la ayuda de las familias y de agentes externos al centro educativo. Tanto el equipo directivo como el equipo docente, en su mayoría, se conforma por un profesorado asociado en cooperativa, lo que favorece la integración en el mismo, un espíritu cooperativo y un total compromiso con el centro y sus finalidades. El colegio, en consecuencia, lo viven intensamente como suyo, por lo que el nivel de implicación es alto. La Asociación de Padres y Madres (AMPA) está muy presente en el centro participando activamente en todas las actividades.

3.2 Recogida y análisis de datos.

La recogida de datos se concreta a través de las siguientes técnicas: observaciones, entrevistas y análisis de documentos del centro educativo. Para el análisis de datos se utiliza el software científico de análisis cualitativos Atlas.ti v.7.0.

4. Resultados

4.1 Tipos de proyectos colaborativos vinculados con el entorno, impulsados desde el centro educativo y agentes que intervienen.

En este apartado se pretende describir cómo el centro educativo gestiona la colaboración con el entorno, es decir, conocer cómo se da forma, se conecta y se incorpora en la dinámica del colegio todos los proyectos colaborativos¹ que se llevan a cabo.

1 Todos los proyectos y acciones colaborativas mencionados en esta aportación, no son los únicos que se trabajan en el colegio San Alberto Magno, pero muestran una aproximación sobre el mapa de proyectos colaborativos que se establecen entre el centro y el entorno, e indican que el centro es sensible en la creación de vínculos a través de la colaboración.

El eje vertebrador que plasma la identidad y filosofía del centro con respecto a la colaboración es el Proyecto “Escuela, Espacio de Paz”, configurado como el motor donde se fijan y argumentan todas las actividades colaborativas desarrolladas por el centro educativo. Este proyecto constituye la base de tres grandes líneas de trabajo:

- 1)** *Fomento de una conciencia ecológica medioambiental en el alumnado.* Esta línea se trabaja principalmente a través del proyecto ECOESCUELA (Aula Verde). Este programa de ámbito internacional persigue la gestión y certificación medioambiental del centro educativo, implicándolo en un proceso efectivo de mejora del medioambiente en su escuela y en sus comunidades locales. Su desarrollo gira en torno a cuatro núcleos temáticos: Agua, Energía, Residuos y Entorno Físico y Humano. La colaboración con el entorno se establece con distintos agentes, como por ejemplo con instituciones locales y agentes sociales, además de con otros centros educativos que conforman la Red Andaluza de Ecoescuelas.
- 2)** *Concienciación de la importancia de gestionar correctamente la economía.* Se trabaja a través de los proyectos emprendedores EME e ÍCARO de la Junta de Andalucía, que exigen momentos de colaboración con distintos agentes del entorno. El Proyecto E.M.E. (Emprender en Mi Escuela), es un proyecto educativo que gestiona el alumnado de 5º de Primaria. El escenario de trabajo es la práctica, donde el alumnado aprende de forma activa, cooperativa y significativamente. El profesorado cumple funciones de coordinación, y asesoramiento. Con este proyecto se pretende producir, fabricar algo, con la intención de venderlo posteriormente en un mercadillo. En el colegio San Alberto Magno (SAM) se crea y gestiona por el alumnado de 5º de Primaria una empresa denominada “FRUSAM”, tiene carácter permanente y cuenta con “socios” correspondientes al alumnado de Infantil y Primaria. Este proyecto también es trabajado en 6º de Primaria con carácter anual, donde la línea temática escolar principal es la artesanía. De este modo el alumnado establece relaciones de colaboración en tanto que venden los productos (frutas, verduras y manualidades) que han sido generados por las empresas fundadas.
Por otro lado, el Proyecto Ícaro, es un programa educativo para fomentar la cultura emprendedora en el alumnado de Educación Secundaria (1º y 2º curso). Con este programa los estudiantes de entre 12 y 14 años aprenden a crear cooperativas de servicios de la Industria Creativo-Cultural (ICC), pertenecientes

a los sectores de artes escénicas, edición, arqueología y patrimonio. En 2º de la ESO con carácter anual, surgen iniciativas como son los talleres de cultura. Además, en el colegio San Alberto Magno el alumnado de 4º de la ESO gestiona SAMSOLIDARIO, una cooperativa de carácter permanente con fines solidarios, que cuenta con socios de todo el centro educativo.

- 3) Creación y organización de empresas y gestión de su producción.** Se materializa principalmente a través del Proyecto EJE (Empresa Joven Europea) de la cooperativa de enseñanza. Este proyecto es un programa educativo de fomento de la cultura emprendedora en el alumnado de Educación Secundaria (3º y 4º) y Bachillerato. Con esta iniciativa los estudiantes mayores del centro aprenden a crear y gestionar sus propias empresas cooperativas, así como a comercializar sus productos con cooperativas socias ubicadas en otras regiones españolas y países europeos: Alemania, Hungría, Polonia y Reino Unido...; así como del continente americano: Ecuador, El Salvador, EE.UU., Honduras, Méjico y Nicaragua. De esta forma, los estudiantes conocen de forma práctica y real el funcionamiento de una empresa, debiendo negociar los pedidos y realizar labores de importación y exportación, además de poner a la venta sus productos en el mercado real andaluz.

Estas tres grandes líneas de trabajo están interrelacionadas entre sí, y se trabajan desde hace años por lo que ya hay toda una estructura consolidada de actividades iniciadas en los tres proyectos, por lo que están incluida dentro de los objetivos del Plan de Centro.

Además, el Proyecto “Escuela Espacio de Paz” es el origen de otra serie de acciones colaborativas que complementan de forma transversal a las anteriores, y que conectan con otros agentes extraescolares del entorno, como son los siguientes:

- *Familia y Comunidad.* Aunque la familia forma parte de la comunidad educativa, al estar de forma física externa al centro, éste impulsa actividades de colaboración con los padres y madres. Estas actividades, que parten de núcleos de interés del alumnado y de las familias, son talleres informativos y formativos que algunos padres y madres del alumnado ofrecen a los mismos. Además, se realizan otras acciones de relación con la comunidad, por ejemplo las actividades realizadas con los abuelos (Jornadas de Juegos tradicionales y visita a residencias de ancianos, donde los alumnos y alumnas apadrinan a un abuelo o abuela...), y la visita a centros de necesidades específicas y minusválías (Centro Educación Especial San Juan de Dios).
- *Con otros centros educativos.* Colaboración con otros centros tanto nacionales como

internacionales: intercambios lingüísticos, red de centros ecoescuelas, otras experiencias formativas, como por ejemplo “Quiero ser científico/a”, etc.

- *Antiguos estudiantes egresados del centro.* Se mantiene el contacto y la colaboración a través de un blog gestionado por el centro educativo con el alumnado que finaliza sus estudios en el centro. Se realizan actividades online y presenciales para informar sobre becas, ayudas, convocatorias, bolsas de empleo... y además se organizan encuentros para que las personas que han terminado y llevan tiempo trabajando, acudan al centro para hablar de su experiencia laboral, de salidas profesionales, etc.
- *Colaboración con las Universidades.* Se establecen relaciones de distinto tipo, desde las más burocratizadas o administrativas (solicitud de alumnado en prácticas) hasta las más espontáneas como son: participación y/o colaboración del centro en proyectos o iniciativas de investigadores universitarios y viceversa; participación del alumnado del centro educativo en actividades puntuales de la Universidad (Olimpiadas de matemáticas Thales y de Química), etc.

Otras asociaciones, fundaciones, empresas... En esta línea se colabora y trabaja con distinto tipo de asociaciones, fundaciones y/o empresas. Por ejemplo, con la Asociación Andaluza de Centros de Enseñanza para la Economía Social (ACES). Esta colaboración es necesaria para el desarrollo de los tres proyectos emprendedores que están actualmente en marcha en el centro educativo: EME, Ícaro y EJE.

De lo anterior se desprende que los proyectos colaborativos son herramientas mediadoras que utiliza el centro educativo, es decir, la colaboración resulta ser el medio para conseguir unos determinados aprendizajes. Por un lado, estos proyectos de colaboración tienen carácter intracentro: se realizan acciones entre alumnado, profesorado y familia. Y otras veces, los proyectos de colaboración tienen un carácter extracentro, es decir, los agentes con los que se establecen las relaciones escuela-entorno son externos al mismo. Por ejemplo, estos agentes pueden ser otros centros educativos (nacionales e internacionales), fundaciones, empresas... o la comunidad más cercana.

Todo esto parece indicar la interacción entre dos culturas diferentes cuando se establecen las relaciones de colaboración escuela-entorno. Por un lado, está la cultura escolar que impulsa una serie de valores, y fomenta un tipo de aprendizaje en concreto. Y por otro, la cultura social que es diferente a la anterior, es decir, son distintas pero ambas están en continua interrelación, la una influye en la otra y viceversa. Este ciclo de influencia y/o dependencia parece que se queda regulado por los proyectos colaborativos que impulsan valores en pro de una sociedad mejor e implican cambios, es decir, las culturas no van cada uno por su lado, sino que se nutren entre ellas. La escolar cambia a la social, y la social cambia a la escolar. Los proyectos colaborativos son herramientas de cambio (Ver figura 1).

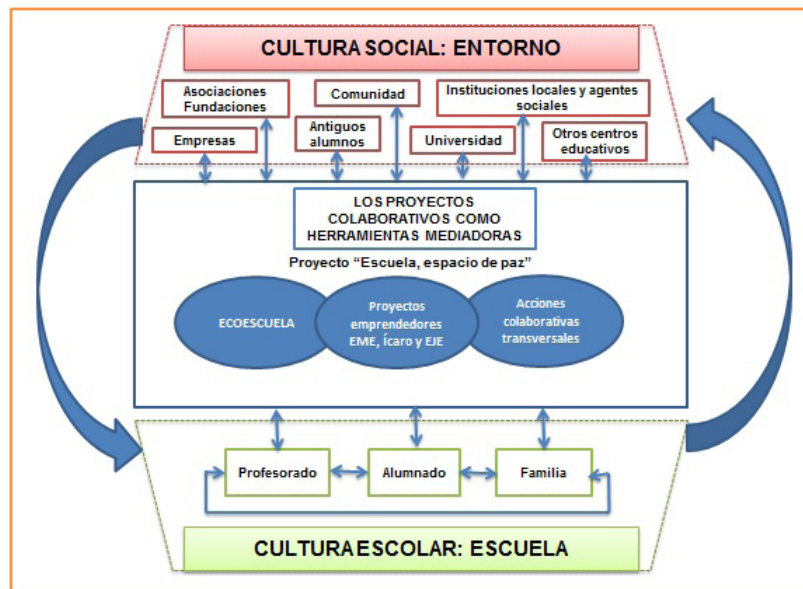


Figura 1. Los proyectos colaborativos: herramientas mediadoras entre la cultura escolar y la social.

Hasta aquí hemos desarrollado de forma descriptiva los tipos de proyectos colaborativos que se establecen entre el centro y el entorno, y los agentes implicados en el proceso. ¿Pero qué aprendizajes concretos se persiguen cubrir con estos proyectos colaborativos? En el apartado siguiente daremos respuesta a esta cuestión.

4.2 Competencias que se pretenden desarrollar a través de los proyectos colaborativos.

Los aprendizajes concretos que persiguen los proyectos colaborativos se traducen en la adquisición y fortalecimiento de competencias en el alumnado. Tras el análisis de los datos, se pueden organizar las competencias en torno a los siguientes bloques:

— *Competencia en Comunicación en lengua materna y extranjeras.* El colegio ofrece oportunidades al alumnado para desarrollar estas competencias, de tal forma que organizan sesiones y talleres sobre temáticas diversas donde el alumnado realiza presentaciones delante de otros compañeros y compañeras de distintos niveles educativos, incluso acuden a otros centros. En esta línea se realizan teatros de dramatización de cuentos en inglés (una de las obras ha sido “Goldilocks and the three bearspor”). Por otro lado, el centro participa en el concurso internacional de Francés Escolar “Cap France”, y en el programa “The Barbara Petchenik children’s

Map competition” (vida en un mundo globalizado), que organiza la Junta de Andalucía y la Asociación Cartográfica. Se desarrollan también intercambios lingüísticos con alumnado de otros países y campamentos de veranos para fomentar la inmersión en otras lenguas, sobre todo en la inglesa. En la iniciativa del campamento de verano “Sol’s Summer Camp”, intervienen una red de colegios de la zona de Sevilla con otros centros extranjeros, y cuenta con profesorado nativo de EE.UU. Además, el centro participa en la red “Big Challenge Club” donde el alumnado puede ponerse en contacto y comunicarse con estudiantes de otros países, y el profesorado puede asociarse con otras clases a fin de poner en común ideas e intercambiar proyectos.

— *Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.* Se intenta que el alumnado desarrolle su curiosidad e imaginación y fomente su creatividad, desde un punto de vista matemático y científico, la realidad que le rodea a través de experiencias como las Olimpiadas matemáticas Thales, el Concurso de Fotografía y Matemáticas y el Concurso de Imágenes Matemáticas. Todas estas acciones están organizadas por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, el Instituto Andaluz de la Juventud y la Sociedad Andaluza de Educación Matemática. Dentro de las iniciativas científicas, se destacan las Olimpiadas de Química, organizadas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en colaboración con la Asociación Nacional de Químicos de España y la Real Sociedad Española de Química; y talleres realizados intercentros como la “Experiencia Quiero ser científico/a”.

— *Competencia digital.* A través del Proyecto TIC 2.0 del centro se derivan una serie de acciones colaborativas con los CEP y la universidad, principalmente dirigidas a la formación del profesorado en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Además parte del profesorado participa en el blog “Maestr@s inventores de ideas”, donde se crean y comparten recursos lúdicos-didácticos.

— *Competencia de expresión cultural.* Esta competencia se trabaja desde distintas actividades como las “Fábulas Musicales”, emprendida desde la Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Dos Hermanas (Sevilla, España) dentro de su programa “Aprendemos con nuestros cuentos, competencias básicas”. Desde el Ayuntamiento se participa también en “Dos Hermanas camina ¡Sana y bien Alimentada!” y en programas interactivos como “Salud Activa” y “el Secreto de la Buena Vida”. Además de la realización de excursiones como la visita a la estación de agua potable “el Carambolo”. Se cuenta también con actividades que fomentan esta competencia en la “Semana Deportiva” y la “Semana Cultural”. Pero no

únicamente en estas semanas, ya que se realizan experiencias como la preparación e interpretación de villancicos en Navidad, el pregón en Semana Santa realizado en el colegio y la colaboración con las distintas hermandades y cofradías de la zona. Así como con la Parroquia más cercana y con ONGs (“Cáritas”, “Crecer con futuro”, etc.). Por otra parte se realizan actividades con la comunidad como las jornadas de puertas abiertas para padres y madres y las compartidas con los abuelos y abuelas para realizar todo tipo de juegos. Por último comentar que el centro educativo participa en la realización de una revista por parte de los escolares bajo la dirección del profesorado voluntario.

— *Competencia de espíritu de empresa.* Como se ha desarrollado en el apartado anterior, los proyectos que fomentan esta competencia son principalmente: EME, Ícaro y EJE; además de otras actividades cooperativistas llevadas a cabo en el centro educativo.

Otros bloques competenciales que se trabajan de forma transversal a través de todos los proyectos colaborativos entre el centro educativo y el entorno son: las *competencias interpersonales, interculturales y sociales*, la *competencia cívica* y la *competencia aprender a aprender*.

5. Conclusiones

La mayoría de los proyectos de colaboración con el entorno, son de carácter emprendedor. Los agentes del centro educativo, implicados en ellos, son el profesorado, el alumnado y la familia. Estos proyectos funcionan como herramientas mediadoras entre la escuela y el entorno, o lo que es lo mismo entre la cultural escolar y la cultura social. Inciden de forma directa en la adquisición de competencias del alumnado para que puedan desenvolverse en la sociedad actual. Dentro de estas competencias, se destaca como fundamental la competencia cívica, puesto que se busca formar al alumnado como ciudadanos libres, autónomos y con pensamiento crítico, para que puedan cambiar la sociedad. Esto constituye una acción y/o medida orientada a solventar la actual crisis social de valores. Pero la sociedad está inmersa en otros tipos de crisis, por ejemplo la económica, donde tenemos que hacer que el alumnado encuentre nuevas salidas y alternativas. Para ello son necesarias otras competencias de carácter específico y transversal que ayuden a los estudiantes a ser emprendedores y creativos, y posean un compromiso social ecológico con su entorno. Así, ante las distintas problemáticas que pueden generarse en la sociedad se debe formar a agentes activos que puedan responder a las demandas y exigencias del panorama actual de forma conjunta. De esta manera, coincidiendo con Longworth (2003), los proyectos colaborativos sirven como herramientas y/o medios para crear una

comunidad de aprendizaje en la que todos los implicados aprendan y mejoren su potencial.

De este modo, se deduce que la sociedad actual donde estamos inmersos, está demandando cada vez personas más cualificadas para su inserción en el mercado laboral. La Comisión Europea (2005), en su propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, recoge ocho competencias claves: comunicación en la lengua materna; comunicación en lenguas extranjeras; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica; espíritu de empresa, y expresión cultural. Éstas coinciden con los bloques competenciales trabajados en las acciones y proyectos colaborativos impulsados por el centro objeto de estudio.

Los proyectos colaborativos entre la escuela-entorno, proporcionan beneficios que no únicamente repercuten en el alumnado sino en toda la comunidad educativa y en el propio entorno. A continuación se destacan algunas aportaciones de los proyectos colaborativos:

- Una visión global del centro dirigida a conseguir una educación en valores fundamental para la construcción de una convivencia y una cultura de paz. El conocimiento lleva a la reflexión y resolución pacífica de los conflictos.
- Recursos para dar una respuesta eficaz, emprendedora e innovadora a los cambios sociales, económicos, culturales y tecnológicos que obligan a la escuela a la renovación constante.
- La posibilidad de registrar y mantener en el tiempo actividades que marcan la filosofía del centro.
- Propiciar una escuela abierta con proyección de futuro utilizando el máximo de recursos ofertados por la sociedad para formar al alumnado más allá de la escuela, acercándolos a la realidad, poniendo a su alcance experiencias que le harán crecer como ciudadanos solidarios, democráticos, emprendedores y comprometidos.
- Dar forma a nuevos conceptos como *“trabajo en red entre ámbitos educativos sociales”* o *“actividades servicios”*, surgidos dentro de la visión de una escuela innovadora siguiendo las recomendaciones de los nuevos retos planteados para la educación del siglo XXI por la UNESCO.

Por otro lado, de acuerdo con Save the Children (2008), el fomento de la participación, trae consigo beneficios en el alumnado, como la creatividad, la autonomía, la mejora de las relaciones personales, el fomento del sentido crítico y una mayor implicación e interés por temas reales.

Esta aportación ofrece una visión sobre cómo a través de los proyectos colaborativos con el entorno, el alumnado puede adquirir, reforzar y/o mejorar una serie de competencias beneficiosas para su desarrollo en la sociedad. Evidentemente no se pretende generalizar este estudio de casos a

todos los centros educativos, pero si quizás mostrar alternativas y/o posibilidades de actuación que mejoren el aprendizaje del alumnado y lo capaciten en competencias necesarias para desenvolverse en el mundo actual.

References

- Armengol, C.** (2001). *La cultura de la colaboración: Reto para una enseñanza de calidad* (1st ed.) La Muralla.
- Benedicto, J. & Morán, M^a. L.** (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Brown, J., Collins, A. & Duguid, P.** (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Calvo, J.** (2006). *Towards inclusion of citizenship culture in teacher education programmes*. Prague: Charles University Press.
- Calvo, J.** (2008). *Sharing Responsibilities and Networking through School Process*. Granada: Universidad de Granada.
- Catells, M.** (1997-1998). *La era de la información* (Vol. I: *La sociedad red*; Vol. II: *El poder de la identidad*; Vol. III: *Fin de milenio*). Madrid: Alianza
- Colás, P. & De Pablos, J.** (2009). *La universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Málaga: Aljibe.
- Comisión Europea (2001)**. Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente. *Documentos COM*, (678), 1-45.
- Comisión Europea (2005)**. *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas: COM.
- Comisión Europea (2010)**. *EUROPA 2020. Una Estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas: COM.
- Delors, J.** (Ed.). (1996). *Learning: The treasure within*. París: Unesco 2005.
- Domene, S. & Morales, J.A.** (2005). *El gobierno y la participación en los centros escolares. Organización del centro escolar*. Sevilla: Edición Digital @ Tres.
- Echevarría, J.** (2002). ¿Internet en la escuela o la escuela en Internet?, *Revista de Educación*, nº extraordinario, 199-206.
- Giddens, A.** (1993). *New rules of sociological method: A positive critique of interpretative sociologies*. Nueva York: Basic Books.
- Habermas, J.** (1999). *La inclusión del otro. Ensayos sobre teoría política*. Barcelona: Paidós.

- Kerr, D.** (2003). *Citizenship education. Longitudinal study. First, cross – sectional survey 2001 – 2002*. London: DfES.
- Lave, J.** (1991). *La cognición en la práctica* (1st ed.) Barcelona: Paidós.
- Levine, T. & Marcus, A.** (2010). How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26 (3), 389.
- LOE (2006).** Ley Orgánica 2/2006 De Educación. BOE nº 106, 4 de Mayo de 2006.
- Longworth, N.** (2003). *El aprendizaje a lo largo de la vida: Ciudades centradas en el aprendizaje para un siglo orientado hacia el aprendizaje* (1st ed.) Barcelona: Paidós Ibérica.
- Luján, M. & Mora, D.** (2009). Comunidades de aprendizaje y organizaciones educativas: una opción para ampliar el centro educativo. *Actualidades Investigativas en Educación*, (9), 2.
- Martín, A.** (2011). *Las relaciones de colaboración con el entorno: miradas desde la educación secundaria andaluza*. Trabajo Fin de Máster Inédito. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Martín-Moreno, Q.** (2010) *Contextualización de los centros educativos en su entorno*. Madrid: Sanz y Torres.
- McLaughlin, T.** (2000). Citizenship Education in England: The Crick Report and Beyond. *Journal of Philosophy of Education*, 34: 541–570.
- Mingorance, P. & Estebaranz, A.** (2009). Construyendo la comunidad que aprende: La vinculación efectiva entre la escuela y la comunidad. *Fuentes: Revista De La Facultad De Ciencias De La Educación*, (9), 179-199.
- OIT (2000).** *Informe sobre el empleo en el mundo*. Montevideo: Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional.
- Pfeffer, J.** (1997). *Organization theory: modern, symbolic and postmodern perspectives: new directions for organization theory: problems and prospects*. Oxford University Press.
- Prew, M.** (2009). Community involvement in school development: Modifying school improvement concepts to the needs of South African township schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(6), 824–846.
- Save the Children (2008).** *Participar también es cosa de niños. Guía didáctica para el profesorado*. Valencia: Save the children.
- Stake, R.** (1995). *The Art of Case Study*. London: Sage.
- Stake, R.** (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Touraine, A.** (2005). *Un nuevo paradigma: Para comprender el mundo de hoy* (1st ed.) Barcelona: Paidós Ibérica.
- UNESCO (2001).** *Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century*. Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Education.
- Walker, R.** (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En W. B. Dockrell & D. Hamilton (1983), *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea, pp. 42–82.

Comportamiento extra-rol del profesorado y satisfacción con la vida como antecedentes del engagement de los estudiantes

Teacher's extra-role behavior and life satisfaction as antecedents of student engagement

María de la Cinta Perea-García, Ana María Da Silva-Cardoso,

José Carlos León-Jariego, Irene Bermejo-Contioso

Universidad de Huelva (España)

mariadelacinta.perea@alu.uhu.es, anamaria.dasilva@alu.uhu.es,

leon@uhu.es, irene.bermejo@alu.uhu.es

Resumen

Antecedentes. El comportamiento cívico organizacional (OCB) es una conducta individual que promueve el buen funcionamiento de la organización. Los comportamientos cívicos de los profesores se relacionan positivamente con la calidad de la vida de los estudiantes. Recientemente también se ha encontrado una relación significativa entre la satisfacción con la vida y el *engagement* cognitivo de los adolescentes. **Objetivos.** Analizar la influencia de la conducta cívica del profesorado OCBI (comportamientos dirigidos a la persona) y la satisfacción con la vida en el *engagement* de los estudiantes universitarios. **Método.** *Participantes.* 517 estudiantes de 13 titulaciones ofrecidas en la Universidad de Huelva (España). 57.4% eran mujeres y la media de edad alcanzó los 21.6 años (DT = 4.85). *Instrumentos.* El *engagement* fue medido con los 17 ítems de la escala UWES (Schaufeli et al., 2002) que incluye tres subescalas: vigor, dedicación y absorción. La escala general de *engagement* mostró un valor del alfa de Cronbach = .93, α (vigor) = .82, α (dedicación) y α (absorción) = .84. La OCBI se evaluó con cuatro elementos adaptados de la escala utilizada por Zoghbi (2007) de la incorporada por Lee and Allen (2002). En este estudio la escala OCBI mostró valor alfa = .76. La satisfacción con la vida se evaluó con la Escala Breve Multidimensional de Satisfacción con la Vida en Estudiantes (Seligson et al, 2003) que alcanzó un valor alfa = .76 **Resultados.** Los análisis de regresión múltiple jerárquica mostraron: (1) la OCBI predice positivamente al *engagement*, y (2) la satisfacción con la vida predice positivamente el *engagement* de los estudiantes. **Conclusiones.** Los resultados proporcionan evidencia de la relación entre la

OCBI del profesorado y la satisfacción de los estudiantes; por otro lado, la OCBI del profesorado y la satisfacción de los estudiantes promueven el *engagement* de los estudiantes. Promoviendo la conducta extra-rol del profesorado universitario se puede mejorar el *engagement* de los estudiantes. **Palabras clave:** comportamiento cívico organizacional del profesorado, satisfacción con la vida, *engagement*, estudiantes universitarios.

Abstract

Backgrounds. Organizational citizenship behavior (OCB) is individual behavior that promotes the effective functioning of the organisation (Organ, 1988). The teachers' organizational citizenship behaviours (OCBs) are positively related to student quality of school life. Recently have found statistically significant bidirectional relationship between life satisfaction and cognitive *engagement* in adolescents. **Aims.** To analyze the influence of OCBI (behaviors directed at the individual) and satisfaction with the university in the *engagement* of college students. **Methods.** *Participants.* 517 students, enrolled in thirteen degrees offered at the University of Huelva (Spain). 57.4% were women and the mean age was 21.6 years (sd = 4.85). *Measures.* *Engagement* was assessed with the 17-item UWES (Schaufeli et al., 2002) that includes three subscales: Vigor, Dedication, and Absorption. *Engagement* general scale showed alpha value = .93, Vigor alpha = .82, Dedicación alpha = .87 and Absorption alpha = .84 OCBI was assessed with Four items adapted from the scale used by Zoghbi (2007) from the built by Lee and Allen (2002). OCBI scale showed alpha value = .76. Satisfaction with university experience was assessed with the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (Seligson et al., 2003); alpha value = .76 **Results.** Hierarchical multiple regression analyses revealed that: (1) *engagement* is positively predicted by OCBI ; and (2) *engagement* is positively predicted by satisfaction with university experience of students. **Conclusions.** The findings provide evidence of relationship between OCBI teachers and students satisfaction; the other hand, OCBI and university satisfaction promote *engagement* in university students. By empowering extra -role behavior of teachers can promote students *engagement*. **Keywords:** Organizational citizenship behavior of teachers, satisfaction with university , *engagement*, university students.

1 Introducción

Las últimas tendencias en el estudio del *burnout* han dado un giro hacia el estudio de su teóricamente "opuesto": el *engagement*. Este cambio puede verse como resultado del auge de la Psicología Positiva en los últimos años, que se centra en el desarrollo óptimo y los aspectos positivos y no en las disfunciones (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

El *engagement* se ha definido como “un estado mental positivo relacionado con el trabajo y caracterizado por vigor, dedicación y absorción” (Schaufeli, Salanova, González-Romá, & Bakker, 2002, p.79). Se considera un indicador de motivación intrínseca por el trabajo, que se centra en el funcionamiento óptimo del ser humano y la calidad de vida laboral en el futuro. Las personas que poseen un alto grado de *engagement* se sienten enérgica y eficazmente unidos a sus actividades laborales y se sienten totalmente capaces de responder a las demandas de su puesto con absoluta eficacia (Martínez & Salanova, 2003).

El *engagement* está compuesto por tres dimensiones altamente correlacionadas entre sí.

- El vigor se caracteriza por altos niveles de energía y resistencia mental mientras se trabaja.
- La dedicación está asociada a altos niveles de implicación laboral.
- La absorción tiene lugar cuando se está totalmente concentrado en el trabajo, y surgen dificultades para desconectar de lo que se está haciendo.

La investigación sobre el *engagement* no es muy extensa, dada la novedad relativa del concepto. No obstante, los resultados de algunas investigaciones muestran la influencia positiva del *engagement* en el funcionamiento personal y social en diversos contextos, como por ejemplo en el funcionamiento del grupo (Salanova, Llorens, Cifre, Martínez, & Schaufeli, 2003), en el estrés laboral debido a la exposición a las tecnologías de la información y comunicación (Salanova, Grau, Llorens, & Schaufeli, 2001), y en el contexto académico, que es el que nos interesa de cara a la actual investigación, donde este estado de compromiso y motivación intrínseca es experimentado por los estudiantes (Schaufeli et al., 2002). Este tipo de *engagement* académico se ve influido por variables personales, como la satisfacción con los estudios (Caballero, Abello, & Palacio, 2007), y académicas, como la relación de los profesores con los alumnos y el rendimiento académico (Bresó, Llorens, & Martínez).

Por otro lado, la satisfacción con los estudios se puede relacionar con la satisfacción con la vida, que se entiende como la percepción que la persona tiene sobre la calidad de su propia vida, en función de los criterios que cada uno elige para evaluarla (Shin & Johnson, 1978). También los factores psicosociales de la organización escolar (p.ej, la conducta cívica o extra-rol de los docentes) parecen influir en el rendimiento de los estudiantes (Ostroff, 1992). Estas características sociales, como la satisfacción del profesor, las relaciones profesor-alumno, etc., tienen un importante impacto en el rendimiento académico de los estudiantes (Brookover, Beady, Flood, Schweitzer, & Wisenbaker, 1979; Good & Brophy, 1986; MacKenzie, 1983; Purkey & Smith, 1983). Además, estos factores sociales de las escuelas también afectan y contribuyen a la satisfacción y el bienestar de los estudiantes.

Partiendo de los factores psicosociales mencionados por Ostroff (1992), se considera relevante la relación que mantienen profesores y alumnos, ya que esta relación puede extenderse a partir de una

mayor implicación voluntaria por parte del profesor y puede convertirse en un incentivo para alcanzar un mayor éxito académico por parte del alumno. Se trata de la conducta cívica o comportamiento organizacional (OCB), que se puede definir como un comportamiento individual discrecional, que no está directa o explícitamente reconocido por el sistema formal de recompensas, y que contribuye al funcionamiento eficaz de la organización (Organ, 1988). Es decir, se trata de un comportamiento no exigido por las funciones o descripción del puesto sino que se debe a una decisión personal del trabajador en su puesto laboral. McNeely and Meglino (1994) distinguen entre la conducta cívica organizacional (OCBO), dirigida a favor de la organización; y la conducta cívica interpersonal (OCBI), donde el trabajador o docente muestra dicho civismo hacia sus compañeros y/o alumnos en el contexto académico. Para el funcionamiento óptimo de las escuelas o universidades, es extremadamente importante que los docentes se involucren en esas conductas extra-rol. Esta afirmación sugiere que las conductas cívicas del profesor pueden ayudar a crear un contexto socio-emocional positivo, donde se generarían intercambios saludables entre el profesor y el alumno que, por consiguiente, pueden llegar a influir en las valoraciones del alumno sobre la docencia mostrada por sus profesores (Uhl Bien, Graen, & Scandura, 2000).

El objetivo de este trabajo fue estudiar cómo influyen la conducta cívica organizacional de los docentes y la satisfacción de los estudiantes, en su implicación o *engagement* con los estudios. Se prevé que la percepción de los alumnos de un comportamiento extra-rol elevado por parte de sus profesores, unido a altos niveles de satisfacción mejoran los niveles de *engagement* académico de los estudiantes universitarios.

2 Método

2.1 Procedimiento

Mediante muestreo no probabilístico por cuotas se invitó a participar en una investigación sobre estilos de vida a estudiantes universitarios matriculados en trece titulaciones que se imparten en la Universidad de Huelva (España). Tras contactar con el profesorado de las distintas titulaciones y cursos, se solicitó permiso para acceder al aula en los últimos quince minutos de la clase y pedir la colaboración de los estudiantes en la investigación. Posteriormente se informó a los estudiantes de los objetivos del proyecto de investigación, garantizándoles el anonimato de sus respuestas y la confidencialidad de todo el proceso de recogida y análisis de los datos.

Los estudiantes cumplieron en el aula un cuestionario que contenía varias escalas relacionadas con diferentes aspectos de su estilo de vida (p.ej., comportamiento relacionado con

la salud, participación en actividades de voluntariado, etc.) y su vida académica (p.ej., *engagement*, rendimiento académico, etc.). Una vez cumplimentado el cuestionario, los estudiantes lo introdujeron en un sobre que se les había facilitado previamente y lo entregaron a algún miembro del equipo de investigación.

2.2 Participantes

517 estudiantes con una edad media de de 21,6 años ($DT = 4.86$); 9 de cada 10 estudiantes (90.1%) tenían 25 años o menos. El 42,6% fueron hombres y el 57,4% mujeres. El 51,30% eran estudiantes de primer curso, el 25% de segundo, el 21% de tercero y el 2,70% cursaba su cuarto año de estudios universitarios.

El 42,6% de los estudiantes cursaban titulaciones relacionadas con las Ciencias Económicas o Técnicas (Administración de Empresas, Relaciones Laborales, Turismo e Ingeniería) y el 57,4% estudiaba una carrera relacionada con las Ciencias Sociales, Humanas o de la Educación (Psicología, Trabajo Social, Educación Primaria, Educación Social, Ciencias Ambientales y Filología Inglesa).

Algo más de la mitad (58,6%) no había repetido ningún curso antes de entrar en la Universidad, el 24.2% había repetido un curso, el 13.3% dos cursos y el 3.5% tres cursos. El 50.5% de los estudiantes tenían pendientes asignaturas de cursos anteriores. Un 11,2% de los estudiantes compatibilizaban sus estudios con un trabajo remunerado con una dedicación media de 16,7 horas a la semana a dicho trabajo.

2.3 Instrumentos

El cuestionario elaborado para el estudio incluye preguntas socio-demográficas y cuestiones específicas para evaluar las tres variables principales de la presente investigación: *engagement*, satisfacción y conducta cívica organizacional del profesorado.

2.3.1 Engagement

Fue medida con el cuestionario UWES-S 17 (Schaufeli et al, 2002a), compuesto por 17 ítems. Incluye las tres subescalas que se corresponden con la estructura tridimensional del constructo: vigor (6 ítems), dedicación (5 ítems) y absorción (6 ítems). La escala de respuesta es tipo likert con 7 opciones de respuesta que oscila entre (0) Nunca/Ninguna vez y (6) Siempre/Todos los días. La

valoración se realiza en sentido positivo, de manera que a mayor puntuación en la escala, mayores valores de vigor, dedicación y absorción.

“Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía”, “Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar” o “Puedo seguir estudiando durante largos periodos de tiempo” son ejemplos de la medida de la subescala vigor; *“Estoy entusiasmado con mi carrera”, “Mis estudios me inspiran cosas nuevas” o “Estoy orgulloso de hacer esta carrera”* son algunos de los ítems que evalúan dedicación. *“Olvido todo lo que pasa alrededor de mí cuando estoy abstraído con mis estudios”, “Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios” o “Es difícil para mí separarme de mis estudios”* son ítems que miden absorción.

En este trabajo, la escala global alcanzó un alfa de Cronbach = .93, mientras que las subescalas vigor, dedicación y absorción obtuvieron valores de .82, .87 y .84 respectivamente que pueden ser considerados adecuados (George & Mallery, 2003, p. 231)

2.3.2 Satisfacción con la vida

Se utilizó la Escala Multidimensional Breve de Satisfacción con la vida para Estudiantes (BMSLSS, Seligson, Huebner, & Valois, 2003).

Esta escala recoge la satisfacción en cinco dominios específicos (familia, amigos, colegio/universidad, vecindario/barrio, y uno mismo) evaluados a partir de un ítem por cada dominio. También se incluye un último ítem para evaluar la satisfacción con la vida de manera global. Los ítems se miden con una escala likert de 7 puntos, donde (1) Encantado y (7) Terriblemente mal. El coeficiente de fiabilidad en el presente estudio fue de $\alpha = .761$.

“En la relación con mi familia me siento”, “En la relación con mis amigos me siento”, “En la relación con la Universidad me siento”, “En la relación conmigo mismo me siento”, “En la relación con el lugar en el que vivo me siento” y “En la relación con mi vida de manera global me siento” son los diferentes ítems que se encargan de medir la satisfacción en cada uno de los dominios que recoge esta escala.

2.3.2 Conducta Cívica de los docentes universitarios (OCBI)

Se utilizaron 4 ítems localizados en el trabajo de Zoghbi (2007) cuyo objetivo de investigación era comprobar la influencia de las conductas cívicas o extra-rol (OCB) de los docentes sobre la satisfacción mostrada por los alumnos con la calidad docente. Estos cuatro ítems proceden de una escala original elaborada por Lee and Allen (2002) que constaba de 16 ítems, y que son los siguientes:

En general mis profesores: "Ayudan a los alumnos en sus problemas", "Ayudan a que los alumnos recién llegados se sientan bien acogidos en la universidad", "Se esfuerzan mucho en no hacer esperar a los alumnos" y "Muestran educación e interés sinceros hacia los alumnos incluso cuando éstos les reclaman".

Los ítems se miden con una escala likert de 6 puntos, donde (1) muy en desacuerdo y (6) muy de acuerdo. El coeficiente de fiabilidad en el presente estudio fue de $\alpha = .763$.

2.4 Análisis de datos

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo univariable de las variables centrales de este estudio. En segundo lugar, se llevó a cabo una prueba T para muestras independientes con la finalidad de comparar las medias de las variables según sexo y curso en el que estaban matriculados los estudiantes. Tras calcular el coeficiente r de Pearson entre las tres variables centrales analizadas, se realizó un modelo de regresión lineal jerárquico donde la conducta extra-rol del profesorado y la satisfacción de los estudiantes funcionaron como predictores del *engagement* de estos últimos. Los datos fueron analizados con el programa estadístico SPSS v.18.

3 Resultados

3.1 Descriptivos de Engagement (vigor, dedicación y absorción), conducta cívica del profesorado (OCBI) y satisfacción con la vida.

De las subescalas que miden el *engagement* (ver en tabla 1) la dedicación es la que mostró la media más elevada ($M = 4.53$); vigor y absorción presentaron medias con valores similares situados en la mitad de la escala de medida utilizada (de 0 a 6).

La percepción de la conducta extra-rol del profesorado presentó una media de 3.8 y la satisfacción con la vida mostró una media de 2.2 que, en función de la escala de medida utilizada, correspondería aproximadamente a la posición de satisfecho. Hay que tener presente que en esta variable el valor 1 corresponde al máximo nivel de satisfacción.

Para comprobar los supuestos de normalidad de la muestra se realizaron análisis de asimetría y curtosis de cada variable. Las variables vigor y absorción (*engagement*) y conducta extra-rol del profesorado presentaron índices de asimetría y curtosis entre $- 1.00$ y $+ 1.00$, considerados por la literatura como excelentes. La dedicación presentó ambos índices por debajo de 1.60 que es

considerado un índice de normalidad aceptable (George & Mallery, 2003). La satisfacción con la vida presentó un índice de asimetría ligeramente por debajo de 1.6, pero el elevado valor del índice de curtosis informa de una distribución no normal de la satisfacción con la vida de los participantes. Este elevado índice de curtosis resultó coherente con el elevado número de participantes concentrados en los valores bajos (alto nivel de satisfacción) de la variable; algo más de la mitad (52.1%) manifestó sentirse encantado o satisfecho, valores 1 y 2 de la variable medida con una escala de 7 puntos.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de engagement académico (vigor, dedicación y absorción), conducta extra-rol de los profesores y satisfacción con la vida

	Media	Desv. típ.	Min	Max	Asimetría	Curtosis
Vigor^a	3.1	1.13	.17	5.83	-.189	-.400
Dedicación^a	4.5	1.12	.20	6	-1.039	.981
Absorción^a	3.3	1.14	.00	6	-.303	.293
Conducta extra-rol del profesorado^b	3.8	0.89	1	5.75	-.516	.194
Satisfacción^c	2.2	0.75	1	6.83	1.517	4.742

Nota:

a Escala de medida de 0 a 6; puntuaciones altas indican elevado engagement.

b Escala de medida de 1 a 6; puntuaciones altas indican más conductas extra-rol del profesorado

c Escala de medida de 1 a 7; puntuaciones altas indican menor nivel de satisfacción

3.2 Diferencias en función del sexo y el curso.

En la tabla 2 se presentan las medias y las desviaciones típicas de las tres subescalas de *engagement* en función del sexo de los participantes. Las mujeres obtuvieron puntuaciones más elevadas en las tres subescalas que solo resultaron significativas en dedicación ($p = .002$).

Tabla 2. Vigor, Dedicación y Absorción según el sexo de los estudiantes

	Sexo	N	Media	Valor p
Vigor	Hombre	220	3.02	.165
	Mujer	297	3.16	
Dedicación	Hombre	220	4.35	.002
	Mujer	297	4.65	
Absorción	Hombre	220	3.26	.263
	Mujer	297	3.38	

Como puede observarse en la tabla 3, el *engagement* de los estudiantes de primer curso fue menor que el expresado por sus compañeros de cursos posteriores. Estas diferencias resultaron significativas en vigor ($p \leq .000$) y absorción ($p \leq .000$).

Tabla 3. Media y Desviación Típica de Vigor, Dedicación y Absorción de los estudiantes de primer curso y cursos posteriores

		N	Media	Valor p
Vigor	Curso 1º	265	2.92	.000
	Curso 2º, 3º ó 4º	252	3.28	.000
Dedicación	Curso 1º	265	4.45	.137
	Curso 2º, 3º ó 4º	252	4.60	.137
Absorción	Curso 1º	265	3.10	.000
	Curso 2º, 3º ó 4º	252	3.57	.000

La percepción de la conducta cívica o extra-rol de los profesores no presentó diferencias entre chicos y chicas, ni entre los estudiantes de primer curso respecto a sus compañeros de cursos posteriores. Tampoco se encontraron diferencias significativas en la satisfacción vital de los estudiantes según sexo o curso en el que estuvieran matriculados.

3.3 Correlaciones entre variables.

Como era previsible, las tres subescalas de *engagement* presentaron elevadas correlaciones positivas y significativas entre sí. A su vez, estas tres subescalas presentaron correlaciones positivas y significativas con la percepción de comportamientos cívicos o extra-rol del profesorado; los valores del coeficiente r de Pearson oscilaron entre .262 y .280, próximos al valor de .3 que Cohen (1992) consideró un efecto mediano. Las correlaciones del *engagement* con la satisfacción también resultaron significativas y negativas e indican que altos niveles de *engagement* están asociados a elevados niveles de satisfacción (hay que recordar que valores bajos en esta última variable indican alto nivel de satisfacción). De las tres subescalas de *engagement*, la dedicación es la que se mostró más fuertemente asociada con la satisfacción ($r = -.313$). Por último, la percepción de comportamientos cívicos en el profesorado también correlacionó de forma significativa, aunque modesta, con la satisfacción vital de los estudiantes, e informa de que los estudiantes que perciben más comportamientos extra-rol en sus profesores son los que se sienten más satisfechos.

Tabla 4. Matriz de correlaciones entre las variables de *Engagement* (Vigor, Dedicación, Absorción), Conducta cívica del profesorado y Satisfacción con la vida

	Vigor	Dedicación	Absorción	Cond. Extra-rol profesorado	Satisfacción vital
Vigor	1				
Dedicación	,607**	1			
Absorción	,874**	,663**	1		
Conducta extra-rol del profesorado	,275**	,262**	,280**	1	
Satisfacción vital	-,204**	-,313**	-,248**	-,181**	1

** p < .01

3.4 Modelo de Regresión jerárquica.

A partir de las correlaciones encontradas se planteó un modelo de regresión lineal jerárquica en el que la conducta extra-rol del profesorado y la satisfacción de los estudiantes fueron los regresores del *engagement* considerado como variable dependiente.

El análisis de regresión jerárquica permite determinar la contribución relativa de cada variable predictora y evaluar la mediación de las variables, observando como el coeficiente estandarizado de una variable predictora es reducido en el siguiente paso cuando ingresa otra variable predictora. Con el objetivo de no repetir los análisis de regresión con cada una de las dimensiones del *engagement*, se calculó la variable *engagement* (global) promediando la puntuación de los 17 ítems que componen la escala.

Aunque no se muestran ahora, los análisis de regresión lineal jerárquica sobre cada una de las subescalas (vigor, dedicación y absorción) presentaron similares resultados a los que se comentarán a continuación. La R^2 fue .94 en el caso de la subescala de vigor, .132 en dedicación y .114 en absorción.

El modelo de regresión lineal planteado (tabla 5), logra explicar un 13,5 % de la varianza del *engagement* que puede ser considerado un efecto mediano (Fritz, Morris, & Richler, 2012). En el primer paso, la conducta extra-rol del profesorado logra explicar el 9 % de la varianza del *engagement*. En el segundo paso, la satisfacción del estudiante incrementó un 4.8% la varianza F cambio (1, 507) = 28.02, $p < .00$.

Tabla 5. Análisis de regresión jerárquica de la conducta extra-rol del profesorado y la satisfacción vital del estudiante sobre el *engagement* con los estudios

Modelo	ΔR	R^2	R^2 ajustado	Beta	t	Valor p
Paso 1		.091**	.089**	.302	7,142	.000
Cond. extra-rol del profesorado						
Paso 2	.048**	.139**	.135**			
Cond. extra-rol del profesor				.262	6.25	.000
Satisfacción vital				-.222	-5.29	.000

** p <.001

Los coeficientes beta de los regresores (conducta extra-rol del profesorado y satisfacción de los estudiantes) resultaron significativos en los dos modelos e indican que ambas variables permiten predecir el *engagement* de los estudiantes. En el paso 1 el coeficiente beta de la conducta extra-rol del profesorado alcanzo el valor de .302, que disminuyo hasta .262 en el paso 2 cuando fue ingresada al modelo la satisfacción ($\beta = -.222$). La disminución de la capacidad predictiva de la conducta extra-rol del profesorado (.302 a .262) indica que la satisfacción con la vida estaría mediando la contribución predictiva que la conducta extra-rol del profesorado tiene sobre el *engagement*.

4 Discusión

El objetivo de esta investigación fue examinar el grado de asociación de la conducta cívica organizacional o extra-rol de los docentes universitarios y la satisfacción de los estudiantes, en el *engagement* académico.

Los estudiantes de la Universidad de Huelva que participaron en este estudio mostraron un nivel de *engagement* (vigor, dedicación y absorción) que, debido a que se sitúa ligeramente por encima del punto medio de la escala de medida, podría ser calificado como moderado. En todos los grupos analizados, la dedicación siempre resultó la subescala con mayor puntuación e informa de un mayor compromiso afectivo (sentirse orgulloso de ser universitario) que cognitivo (elevada concentración en la tarea de estudiar) o conductual (voluntad y predisposición de invertir tiempo y esfuerzo en las tareas como estudiante). Estos resultados son muy similares a los reportados por González-Romá, Schaufeli, Bakker and Lloret (2006) y ligeramente superiores a los encontrados por Extremera, Durán

y Rey (2007). En otro trabajo (Martínez & Salanova, 2003) informaron de puntuaciones parecidas a las comentadas, salvo que la absorción ($M = 4.26$) fue la subescala con mayor puntuación.

Al igual que lo encontrado por Extremera et al. (2007), las mujeres obtuvieron puntuaciones más elevadas en dedicación que sus compañeros varones. Este mayor nivel de dedicación de las mujeres también ha sido confirmado por Martínez y Salanova (2003), aunque en este caso las mujeres presentaron mayores niveles en las tres subescalas de *engagement*. También, Grau, Agut, Martínez and Salanova, (2000) encontraron que las mujeres muestran más vigor, están más absortas en sus tareas como estudiantes y más dedicadas a sus estudios.

Los estudiantes de primer curso mostraron menor nivel de *engagement* que sus compañeros de cursos superiores y no se encontraron diferencias significativas respecto a la satisfacción en función del curso. En este sentido, el trabajo de Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau (2005) aporta resultados no coincidentes en los que los estudiantes de cursos superiores muestran menor nivel de *engagement* y de satisfacción con los estudios y la universidad que sus compañeros de primer curso. Esta disparidad de resultados aconseja la realización de estudios longitudinales que analicen la evolución del *engagement* y la satisfacción a lo largo del currículum de los estudiantes universitarios.

La correlación del comportamiento extra-rol del profesorado con la satisfacción del alumno y su *engagement* coincide con los resultados encontrados por Zoghbi (2007), y avala la influencia del comportamiento del profesor en la satisfacción y el comportamiento académico de los estudiantes. Al respecto, Castejón y Pérez (1998) hacen referencia a que el estudiante desea encontrar en el profesor tanto una relación afectiva como didáctica y que esto tiene repercusiones en el rendimiento académico, y por ende en el grado de compromiso o *engagement* que éste sea capaz de establecer frente a sus estudios. En esta misma línea, Caballero et. al. (2007), encontraron correlaciones positivas entre las tres dimensiones del *engagement* con la satisfacción con los estudios, de modo que los estudiantes que presentan mayor dedicación, absorción y vigor se muestran más satisfechos.

El porcentaje de varianza del *engagement* académico que lograron explicar la conducta extra-rol del profesorado y la satisfacción de los estudiantes puede ser calificado de mediano. Este tamaño del efecto, unido a los coeficientes beta de los dos regresores y su significación estadística permiten indicar la influencia del comportamiento del profesorado y la satisfacción vital del estudiante en el *engagement* académico. La disminución del valor del coeficiente beta de la conducta extra-rol del profesor cuando se incluyó en el modelo la variable satisfacción, revela el papel mediador de esta última en la influencia del comportamiento del profesor en el *engagement* de los estudiantes.

Para finalizar queremos destacar el carácter exploratorio de este trabajo. La finalidad del mismo ha sido analizar la influencia de dos variables psicosociales en el *engagement* de los estudiantes universitarios. Decimos psicosociales porque tanto la conducta cívica del profesor, como la satisfacción experimentada por el estudiante son resultado de la interacción social del alumno con otras personas

(el profesor en el primer caso y la familia, los amigos, etc. en el caso de la variable satisfacción vital).

Hasta donde conocemos, este es el primer estudio realizado en España que incorpora las variables indicadas y los instrumentos de medida utilizados en su medición. Son necesarios estudios posteriores que incorporen más variables predictoras del *engagement*. También es necesario desarrollar instrumentos de medida para evaluar un mayor número de comportamiento cívicos del profesorado y más dimensiones de la satisfacción específica del estudiante respecto a sus estudios universitarios.

Además de mantener actualizados sus conocimientos sobre la materia que enseñan y desarrollar competencias pedagógicas para su transmisión, los profesores universitarios pueden favorecer el *engagement* de los estudiantes prestando atención a la relación personal que mantienen con éstos. Según los resultados encontrados en este trabajo, mostrando respeto e interés hacia sus alumnos, los profesores universitarios ayudan a los estudiantes en su proceso de aprendizaje y, por lo tanto, también aumentan sus propias competencias como docentes.

References

- Bresó, E.,** Llorens, S., Martínez, I. Bienestar psicológico en estudiantes de la universitat Jaume I y su relación con las expectativas de éxito académico. Recuperado de: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jf8/psi/38.pdf>
- Brookover, W B.,** Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. New York: Praeger.
- Caballero, C.,** Abello, R., & Palacio, J. (2007). Relación del Burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111.
- Castejón, C.,** Pérez, S. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. En: *Revista Bordon. Sociedad Española de Pedagogía*. 2(50), 170-184.
- Cohen, J.** (1992). A power primer. *Psychological bulletin*, 112(1), 155-159.
- Extremera, N.,** Durán, A., & Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, *engagement* y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.
- Fritz, C. O.,** Morris, P.E., & Richler, J.J. (2012). Effect size estimates: current use, calculations, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141 (1), 2-18.
- George, D.,** & Mallery, M. (2003). *Using SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- González-Romá, V.,** Schaufeli, W.B., Bakker, A., & Lloret, S. (2006). Burnout and *engagement*: Independent factors or opposite poles. *Journal of Vocational Behavior*, 68 (1), 165- 174.
- Good, T. L.,** & Brophy, J. E. (1986). School effects. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (570-602). New York: Macmillan.

- Grau, R., Agut, S., Martínez, I. M., & Salanova, M. (2000).** *Gender differences on burnout/ engagement among Spanish students.* Comunicación presentada en el XXVII International Congress of Psychology, Estocolmo, Suecia.
- Lee, K., & Allen, N. J. (2002).** Organizational citizenship behavior and workplace deviance: The role of affect and cognitions. *Journal of Applied Psychology, 87*, 131- 142.
- MacKenzie, D. E. (1983).** Research for school improvement: An appraisal of some recent trends. *Educational Researcher, 12*, 5- 17.
- Martínez, I. M., & Salanova, M. (2003).** Niveles de Burnout y *engagement* en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación, 330*, 361-384.
- McNeely, B. L., & Meglino, B. M. (1994).** The role of dispositional and situational antecedents in prosocial organizational behavior: An examination of the intended beneficiaries of prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology, 79*, 836-844.
- Organ, D. W. (1988).** *Organizational Citizenship Behavior: The Good Soldier Syndrome.* Published January, by Lexington Books.
- Ostroff, C. (1992).** The Relationship Between Satisfaction, Attitudes, and Performance: An organizational Level 1 Analysis. *Journal of Applied Psychology, 77*(6), 963-974.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983).** Effective schools: A review. *Elementary School Journal, 83*, 427-452.
- Salanova, M., Grau, R., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2001).** Exposición a las tecnologías de la información, burnout y *engagement*: el rol modulador de la autoeficacia profesional. *Revista de Psicología Social Aplicada, 11*, 69-89.
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, I., & Schaufeli, W. B. (2003).** Perceived collective efficacy, subjective well-being and task performance among electronic work groups: An experimental study. *Small Groups Research, 34*, 43-73.
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S., & Grau, R. (2005).** Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología, 21*, 170-180.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. (2002).** The measurement of burnout and *engagement*: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies, 3*, 71-92.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000).** Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*, 3-6.
- Seligson, J., Huebner, E. S., & Valois, R. F. (2003).** Preliminary Validation of the brief multidimensional students' life satisfaction scale (BMSLSS). *Social Indicators Research, 61*, 121-145.
- Shin, D. C., & Johnson, D. M. (1978).** Avoiced happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research, 5*, 475-492.
- Uhl-Bien, M., Graen, G. B., & Scandura, T. (2000).** Implications of Leader-Member Exchange (LMX) for Strategic Human Resource Management Systems: Relationships as Social Capital for Competitive

Advantage. En G. Ferris (Ed.), *Research in Personnel and Human Resource Management*, 18, 137-185.

Zoghbi, P. (2007). El impacto de las conductas laborales cívicas y disfuncionales del profesor universitario sobre la satisfacción docente del alumno. Un estudio organizacional. *Boletín de Psicología*, 90, 81-100.

La participación de los jóvenes de 15 a 17 años ante el uso y consumo de tecnologías de la información y de la comunicación

Francisco Javier Ballesta Pagán, Josefina Lozano Martínez,

M^a Carmen Cerezo Máiquez, Salvador Alcaraz García

Universidad de Murcia (España)

pagan@um.es, lozanoma@um.es,

mcarmen.cerezo@um.es, sag@um.es

Resumo

En estos últimos años se ha visto un incremento exponencial en el uso de los medios digitales a todos los niveles. Por ello, consideramos que se hace necesario, desde el ámbito educativo, conocer los referentes e indicadores que valoren el consumo digital de nuestros jóvenes para plantearnos metodologías colaborativas que nos ayuden a favorecer una educación en y para el consumo de medios digitales, entendiendo que un primer paso sería conocer el equipamiento, acceso y uso para valorar lo que hacen dichos adolescentes cuando interaccionan con estos medios digitales.

El objetivo de este artículo es analizar el uso y consumo de medios digitales (Internet, redes sociales, teléfono móvil, consola de videojuegos y televisión) del alumnado educación secundaria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Por tanto, en este trabajo se van a presentar los resultados de una investigación, en la que han participado un total de 2734 alumnos de 3º y 4º de la ESO de 15 centros educativos públicos y concertados, a los que se les administró un cuestionario de 73 ítems, con cuatro opciones de respuesta, estructurándose en seis dimensiones que recogen la información referida al uso y consumo de los diferentes medios digitales. Los datos fueron analizados con el paquete estadístico *SPSS for Windows 15.0*, utilizando estadísticos descriptivos. De los resultados obtenidos habría que destacar las diferencias que se aprecian entre el uso y consumo de los medios digitales por género, ya que los chicos y las chicas no los usan, de la misma manera. Las diferencias más significativas las encontramos en la participación en las redes sociales, en el uso de la consola y ante el consumo de la televisión. En los otros dos medios analizados las diferencias no son tan significativas pero se ha de destacar el consumo de Internet y del móvil entre los jóvenes de 15 a 17 años de ambos sexos.

Palabras claves: TIC, Teléfono móvil, consola de videojuegos, televisión, Internet y redes sociales.

Abstract

In recent years there has been an exponential increase in the use of digital media at all levels. Therefore, we believe it is necessary, in the educational environment, meet the benchmarks and indicators that assess the digital consumer to ask our youth collaborative methodologies to help us promote education in and for digital media consumption, meaning that a first step would be to know the equipment, access and use to assess what these teens do when they interact with these digital media. The aim of the paper is to analyze the use and consumption of digital media (Internet, social networks, mobile phone, game console and TV) of secondary school students of the Autonomous Community of the Region of Murcia. Therefore, in this paper we will present the results of an investigation, which involved a total of 2734 students in the 3rd and 4th of ESO 15 schools public and private schools, which were given a questionnaire 73 items with four response options, structured in six dimensions which gather information regarding the use and consumption of different digital media. Data were analyzed with SPSS for Windows 15.0, using descriptive statistics. This should highlight the differences of the results that can be seen between the use and consumption of digital media by sex, and that boys and girls are not used in the same way digital media analyzed, the most significant differences are found using social networks, the console and television, in the other two media analyzed the differences are not as significant but must emphasize the use and consumption of mobile Internet and among young people 15-17 years of both sexes.

Keywords: ICT, Mobile phone, game console, TV, Internet and social networks.

1. Marco conceptual

En la actualidad, los medios digitales (Internet, redes sociales, teléfono móvil, consola de videojuegos, televisión) tienen un valor indiscutible, no solo por su potencialidad instrumental, también por las posibles influencias y efectos que ejercen en el desarrollo de una nueva interacción comunicativa individual y grupal.

Por ello, desde el ámbito educativo, se hace necesario conocer los referentes e indicadores que valoren el consumo de nuestros jóvenes, también llamados generación interactiva, entendiendo que es importante conocer el equipamiento, acceso, consumo y uso que tienen y hacen cuando interaccionan con estos medios digitales, y de esta forma poder valorar cómo acceden a la información, cómo abordan sus contenidos y cómo se desarrolla la elección de sus formatos para poder llegar a comunicarse. Por tanto, consideramos de gran importancia conocer, desde la percepción de los adolescentes, las características de ese consumo fuera de la escuela, con el fin de conocer el grado de acceso, de uso de estas tecnologías y la interacción comunicativa que se desarrolla, como punto de

encuentro y de diagnóstico para plantearnos, desde el ámbito educativo formal metodologías que nos ayuden a favorecer una educación en y para el consumo de medios digitales. También es importante conocer la relación existente entre el uso y consumo de los medios digitales y su influencia en el rendimiento académico, factor que afecta a diferentes elementos: motivación, estilos de aprendizaje, comportamiento escolar... que repercutirán en el éxito académico.

Con el uso y consumo de cada uno de los medios digitales, llevamos de forma implícita unos entornos interactivos que nos llevan a espacios de comunicación, donde se produce el conocimiento informal entre iguales, y es aquí donde los jóvenes de esta generación interactiva establecen un nuevo espacio de comunicación y aprendizaje. Al mismo tiempo, es también aquí donde podemos encontrar diferencias entre iguales, donde se puede ver si se da la llamada brecha o fractura digital (digital divide). Cuando abordamos cuestiones relativas a la brecha digital nos viene a la mente la expresión nativo digital, término acuñado por Prensky (2001) para definir a los que han crecido con la tecnología y, por lo tanto, tienen una habilidad innata en el lenguaje y el entorno digital, prefieren el universo gráfico al textual, eligen el acceso aleatorio e hipertextual a la información en vez del lineal propio de la secuencialidad, el libro y la era analógica frente a los llamados inmigrantes digitales que son aquellos que se han adaptado a la tecnología. De ahí que surjan barreras, separaciones que aborda el concepto ampliado de brecha digital, más allá de la económica, referido a las diferencias que hay entre grupos de ciudadanos, según acceso y la calidad de dicho acceso y la disponibilidad de conexiones de banda ancha que permitan acceder a contenidos multimedia en tiempos y costos adecuados al contexto de los usuarios, sin olvidar la brecha endógena, referida a la relación establecida entre el uso y la competencia manifiesta para utilizar las TIC de forma eficaz, en función distintos niveles de alfabetización y capacidad tecnológica.

Lo que más nos interesa en nuestra investigación es ver si esa brecha digital, además de económica, es también social y cultural, y se pone de manifiesto en las diferentes características de los perfiles de alumnado (género) que conforman la realidad educativa que conforman nuestras aulas en Educación Secundaria Obligatoria.

En investigaciones anteriores (Ballesta, 2009; Ballesta, Gómez, Guardiola, Lozano & Serrano, 2003; Ballesta & Lozano, 2007) se comprobó cómo el acceso a la información es posible que no esté al alcance de todos por igual, debido a la existencia de diferencias entre alumnado, alertando de la posible exclusión social que puede llegar a producirse ante tal situación (Lozano & Ballesta, 2004, 2005; Lozano, Ballesta, Alcaraz & González, 2012). En este sentido, concluimos que la dotación de equipamiento y acceso a medios tecnológicos, aun siendo más que aceptable, su distribución es desigual entre los diferentes medios, segmentando a los hogares en dos tipos: unos dotados para el consumo de contenidos mediáticos dirigidos fundamentalmente al ocio, y otros que realmente utilizan, manejan y se sirven de la información. Al mismo tiempo se evidencia que el valor de los medios, introducidos en

cualquier hogar, favorecen usos similares por parte de los jóvenes, independientemente del origen y procedencia del alumnado. De ahí que sea de sumo interés abordar investigaciones educativas que planteen conocer el acceso y uso de medios digitales por parte de los jóvenes, más allá de las aulas, en el hogar y en relación con el contexto familiar (Lozano, Ballesta, Alcaraz & Cerezo, 2013) con la finalidad de favorecer una educación en y para el uso y consumo de medios digitales (Ballesta, Lozano, Alcaraz & Cerezo 2012a,b; Ballesta & Cerezo, 2011; Bringué & Sádaba, 2009; Sánchez & Fernández, 2010). De hecho, los medios digitales pueden ser vistos como una posibilidad para hacer efectivos los principios de equidad e igualdad de oportunidades en el acceso a la información, al conocimiento y en la posibilidad de interrelacionarse con sus iguales.

2. Objetivos

- 1)** Analizar el uso y consumo de medios digitales (Internet, redes sociales, teléfono móvil, consola de videojuegos y televisión) del alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de los centros de la Región de Murcia.
- 2)** Identificar distintos perfiles de consumo en función de la variable género.
- 3)** Valorar los aspectos formativos en la interacción con los medios.

3. Metodología

3.1. Muestra

En esta investigación han participado 2734 alumnos escolarizados en 3º y 4º de ESO en 15 centros docentes públicos y privados-concertados, de las diferentes comarcas de la Región de Murcia.

El 52,3% de la muestra eran alumnos que cursaban 3º ESO y el 47,7% restante son alumnos de 4º ESO. Un 50,7% eran chicos, el resto (49,3%) eran chicas, la edad de la muestra se centra 14 y 15 años ($X = 14,9$ años).

3.2. Instrumento

Para la recogida de información se utilizó un cuestionario conformado por 73 ítems con cuatro opciones de respuesta y estructurados en seis dimensiones: datos de identificación, Internet, redes sociales, teléfono móvil, consola de videojuegos y televisión.

A través de los datos de identificación pretendíamos recoger información sociodemográfica de interés sobre el alumnado participante y su familia. A través de las dimensiones Internet, redes sociales, teléfono móvil, consola de videojuegos y televisión tratamos de recabar información acerca de la frecuencia de uso, hábitos de consumo, valoraciones personales sobre su competencia, actitudes hacia el medio y formación en el uso de cada una de estas dimensiones.

El coeficiente de consistencia interna (Alpha de Cronbach's) ofrece un valor de 0,879, indicando así la fiabilidad del cuestionario. Tras el análisis del nivel de confianza se obtuvieron unos resultados del 97% de confianza y un $\pm 2,89$ de error muestral.

3.3. Procedimiento

Tras el proceso de selección de centros y alumnado el equipo investigador se puso en contacto con los departamentos de orientación de los centros seleccionados, mediante reuniones con el orientador, para incardinar la administración del instrumento de recogida de información al proceso de acción tutorial y recibir apoyo en su fase de aplicación.

Una vez recogidos los datos fueron analizados con el paquete estadístico *SPSS for Windows 15.0*, utilizando estadísticos descriptivos (frecuencias, medias y desviación típica) y estadísticos inferenciales (chi-cuadrado y análisis de residuos ajustados mediante el procedimiento de Tabla de contingencia).

4. Resultados

Si analizamos el uso y consumo que los alumnos del 2º ciclo de Educación Secundaria Obligatoria tienen en relación a distintos medios: Internet, redes sociales, teléfono móvil, consola de videojuegos y televisión; podemos observar diferencias, en cuanto a las posibilidades para su uso si entran en juego variables como el género. También nos ha interesado comprobar la relación existente entre el número de asignaturas aprobadas y el uso y consumo de los medios digitales, para de este modo ver la influencia que ejercen los medios digitales en el rendimiento del alumnado de la ESO.

A continuación analizaremos los datos de haciendo referencia a cada uno de los medios digitales estudiados:

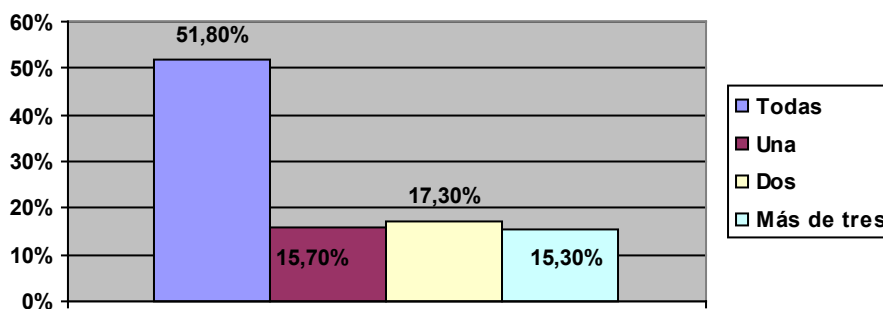
4.1. *Uso de los medios*

La mitad del alumnado encuestado (52,4%) usa preferiblemente el ordenador, seguido del teléfono móvil (22,7%), un 19,6% utiliza la televisión y tan solo 5,3% de los alumnos prefiere la consola de videojuegos.

4.2. *Número de asignaturas aprobadas*

Tal y como se refleja en el gráfico siguiente la mitad de los encuestados han aprobado todas las asignaturas al finalizar el curso anterior, un 15,3% han suspendido más de tres asignaturas.

Gráfico 1. Asignaturas aprobadas



4.3. *Internet*

4.3.1. *Ordenadores en casa*

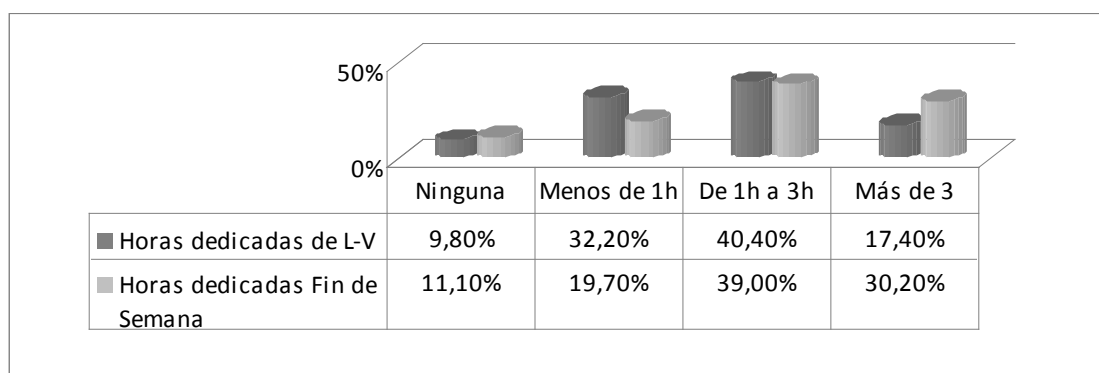
Según los resultados obtenidos el 94,3 % de los alumnos disponen de un ordenador en casa, dicho porcentaje disminuye hasta un 85,1% cuando preguntamos si el ordenador dispone de acceso a **Internet**; de forma que un 14,9% no utiliza la Red en casa ya que no dispone de ordenador (5,7%) o dispone de ordenador pero sin conexión (9,3%).

Existe relación entre el número de ordenadores que tiene en casa con el número de asignaturas aprobadas, $p=0,000$. En este sentido, se evidencia que el uso del ordenador le ha ayudado a los alumnos a superar las asignaturas.

4.3.2. Consumo de Internet

Respecto al tiempo dedicado a Internet, el 40,4% del alumnado encuestado afirma dedicar de 1 a 3 horas al día de lunes a viernes a este medio; el 17,4% afirma dedicar más de 3; el 32,2% accede menos de 1 hora al día y sólo el 9,9% afirma no dedicar horas a este medio durante la semana. Durante el fin de semana se aprecia un leve incremento del tiempo dedicado a su uso, tal y como podemos observar en el siguiente gráfico:

Gráfico 2. Horas dedicadas a Internet



4.3.3. Usos de Internet

Las visitas a páginas Webs, blogs, prensa digital, es el uso más frecuente (39,0%), seguido de otras actuaciones como ver, subir, bajar vídeos, descarga de películas, series tv. etc., (34,0%), otro de los usos más comunes sería enviar correos electrónicos (17,1%), siendo el menos utilizado el juego online (9,9%). Las diferencias más significativas en función del género y en relación con este último uso, únicamente el 2,8% de las chicas utilizan Internet para jugar online frente al 16,8% de éstos.

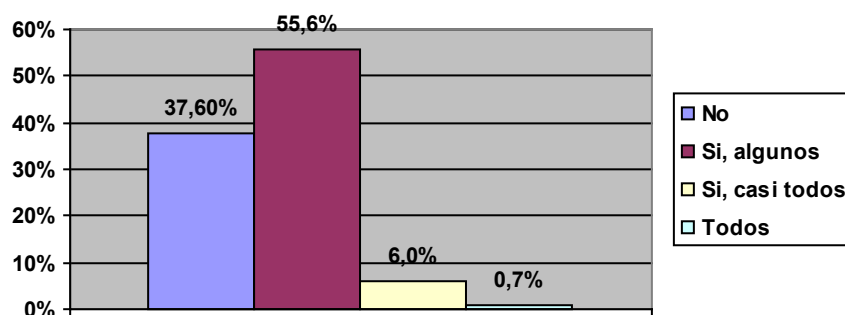
4.3.4. Quién te ha ayudado a aprender a utilizar Internet

De forma general los alumnos lo hacen de forma autónoma, por propia iniciativa (67,1%), seguido de aquellos que valoran la ayuda de su propia familia en el aprendizaje(17,2%), también los hay que reconocen el papel de los amigos (12,6%) y , a gran distancia, son sus profesores (3,1%).

4.3.5. *Algún profesor utiliza Internet en su asignatura*

En el gráfico siguiente se presentan los resultados de las opiniones de los alumnos encuestados sobre la utilización de Internet por los docentes en el desarrollo de su asignatura, señalando que un 37,6% no lo utilizan y tan solo un 0,7% hacen uso de este medio todos los docentes que le imparten clase.

Gráfico 3. Utilización de Internet para desarrollar la asignaturas



Si relacionamos esta ítem con el número de asignaturas aprobadas encontramos que hay un nivel de significatividad de $p=0,000$. Los alumnos con mayor éxito escolar opinan que la mayoría de sus profesores acceden a Internet para explicar su asignatura.

4.3.6. *Beneficios de Internet para la formación*

La mitad (50,1%) de los encuestados consideran Internet beneficioso para su formación, un 17,9% lo consideran muy beneficioso, un 27,1% poco y tan solo un 4,8% no ven el beneficio de este medio en su formación.

4.4. *Redes sociales*

4.4.1. *Participación y preferencia de redes sociales*

Los resultados muestran que tan sólo 10,1 % del alumnado encuestado afirma no participar en ninguna red social; en consecuencia, el 89,9% sí lo hacen. Si nos centramos en el tipo de red social, la más utilizada es *Tuenti* (86,5%) seguida de *Facebook* (8,4%), si bien *Twitter* es elegida tan sólo por el 2,1% y el 3,1% restante prefiere acceder a otras redes.

Sin embargo es importante señalar que hay una relación significativa de $\rho=0,001$, entre el tipo de red social y el número de asignaturas aprobadas. Los alumnos que tienen mayor éxito académico prefieren la red social Twitter.

4.4.2. Inicio en las redes

Un 35,6% de los encuestados llevan de 1 a 2 años participando en una red social, un 31,6% llevan de 2 a 3 años, un 21% llevan más de 3 años y tan solo un 11,8% menos de un año. En cuanto a las diferencias por género, las chicas llevan participando en redes sociales de 2 a 3 años, mientras que los chicos de 1 a 2 años.

De igual forma, el tiempo de participación en las redes sociales está relacionado con el éxito escolar en un nivel de significatividad de $\rho=0,000$, por lo que los alumnos que llevan entre 1 y 2 años participando en las redes sociales son los que mejores resultados académicos obtienen.

4.4.3. Para qué se utilizan las redes

La mitad de los estudiantes encuestados las utilizan para mantener contactos con sus amigos más cercanos, casi un 20% para saber de gente que hace tiempo que no ve, un 14,6% para mantener contacto con sus compañeros de clase y un 10,2% para conocer gente nueva.

4.4.4. Dedicación

Las horas dedicadas a las redes sociales por día aumentan los fines de semana de 1 a 3 horas, mientras que los días de semana les dedican menos de 1 hora al día. En la tabla siguiente aparecen recogidas los datos.

Tabla 1. Horas dedicadas a redes sociales

	De lunes a viernes	fin de semana
Ninguna	9,9%	11,1%
Menos de 1 hora	32,3%	19,6%
De 1 a 3 horas	40,5%	39,1%
Más de 3 horas	17,3%	30,2%

Existe una correlación de $\rho=0,000$, entre el ítem de estudio y el número de asignaturas aprobadas. Aquellos alumnos que destinan menos horas a las redes sociales son los que mejores resultados académicos obtienen.

4.4.5. Influencia en tareas escolares

Un 40,7% casi nunca desatiende sus tareas escolares por usar las redes sociales, un 39,1% no consideran que desatenden sus tareas escolares, un 15,1% opinan que casi siempre y tan solo 5,1% dicen que si que desatenden sus tareas por estar en las redes sociales.

Existe una correlación de $\rho=0,000$, entre el ítem de estudio y el número de asignaturas aprobadas. Han obtenido mejor éxito académico aquellos que opinan que no han desatendido las tareas escolares por utilizar la red social.

4.5. Teléfono Móvil

4.5.1. Tienen teléfono móvil

Los resultados referidos al teléfono móvil muestran una gran generalización de este medio entre los adolescentes, ya que, el 93,9% del total de la muestra afirma disponer de alguno.

En esta ocasión cabe resaltar también la diferencia existente entre chicos y chicas; únicamente el 3,4% de las chicas afirma no tener móvil frente al 8, 2% de los chicos. Los alumnos cada vez van adquiriendo este dispositivo a edades más tempranas.

4.5.2. Horas dedicadas al teléfono móvil

La mayoría del alumnado dedica de lunes a viernes menos de 1 hora al día a este dispositivo; los sábados y domingos, utilizan este medio más de una hora al día. Estos datos se recogen en la tabla adjunta.

Tabla 2. Horas dedicadas al teléfono móvil

	De lunes a viernes	Fin de semana
Ninguna	15,3%	13,4%
Menos de 1 hora	45,5%	39,6%
De 1 a 3 horas	20,4%	25,2%
Más de 3 horas	18,8%	21,7%

Existe relación entre el número de horas dedicadas al móvil y el número de asignaturas aprobadas, $\rho=0,000$. Los alumnos que han utilizado el móvil ninguna o menos de una hora son los que han aprobado todas las asignaturas.

4.5.3. Para qué utilizan el teléfono móvil

Suelen utilizar este dispositivo con mayor frecuencia (42,3%) para hablar con los amigos; un 23,1% lo usan para enviar y recibir SMS; el 21,1% lo usan para hablar con la familia y un 13,5 % lo usan para acceder a Internet.

4.5.4. Cuando no utilizan el móvil

Este medio no es utilizado por los encuestados mayoritariamente al estudiar en un 39,3%; al irse a dormir en un 28,5%; en un 18,8% cuando estoy con mi familia y en un 13,4% siempre lo utilizan.

Hay una relación significativa de $\rho=0,000$, entre este ítem y el número de asignaturas aprobadas. Aquellos alumnos que no han utilizado el móvil cuando estudiaban son los que han obtenido mejores resultados académicos.

4.6. Consola de Videojuegos

4.6.1. Tienes consola de videojuegos y tiene conexión a Internet

Es el medio del que los alumnos disponen en menor número de casos, en comparación con el resto, ascendiendo al 19.6 % el porcentaje de alumnos encuestados que no disponen de ésta. Un 40,7% tiene consola de videojuegos normal y portátil; un 25% tiene consola normal y un 14,6% es portátil.

Pero también se identifican grandes diferencias entre chicos y chicas; las chicas disponen en un menor porcentaje de videoconsolas.

Más de la mitad (52%) tienen consola de videojuegos pero sin conexión a Internet, el resto si que tienen conexión a Internet.

4.6.2. Horas dedicadas a la consola de videojuegos

Mayoritariamente no usan la consola ninguna hora ni entre semana ni en fines de semana tal y como se adjunta en la tabla siguiente:

Tabla 3. Horas dedicadas a la consola de videojuegos

	De lunes a Viernes	Fin de semana
Ninguna	56,6%	46,2%
Menos de 1 hora	27,2%	27%
De 1 a 3 horas	12,2%	16,6%
Más de 3 horas	4%	10,3%

Atendiendo a las diferencias en cuanto al uso de la Videoconsola, los chicos son los únicos que usan la consola tanto los días de semana como sábados y domingos en menos de 1 hora al día.

4.6.3. A qué tipo de juegos prefieres jugar

Prefieren jugar a juegos de lucha, acción disparos; deportes, coches, carreras; y otros (karaoke, concursos...) en un mismo porcentaje de casi 30% en cada una de las modalidades.

Hay diferencias entre el género de los alumnos, las chicas prefieren mayoritariamente otros (karaoke, concursos...) y los chicos declinan sus preferencias por juegos de deportes, coches carreras, lucha, acción y disparos.

4.6.4. Para jugar a la Consola de Videojuegos a que sueles quitarle tiempo

Mayoritariamente un 82,9% dicen no quitarle tiempo a nada cuando usan la consola de videojuegos.

Existe una correlación de $\rho=0,000$, entre el ítem y el número de asignaturas aprobadas. Se comprueba que el uso de la consola es únicamente de ocio, puesto que los alumnos con mejor resultados académicos no le quitan tiempo a nada.

4.6.5. Con quien juegas habitualmente

Juegan solos en un 36,9%; un 30,8% con los amigos; con la familia en un 27,3% y solamente con un casi 5% con desconocidos a través de Internet.

4.7. Televisión

4.7.1. El lugar de acceso a la TV

El último medio al que hacemos referencia en el cuestionario es la televisión. El acceso a este medio en la mayor parte de los casos (71, 5%) se produce en el salón con la familia. El 19,9% prefiere acceder a este medio sólo en su habitación. Un 3,8% afirma ver la televisión en la habitación de su hermano/a y sólo un 4,8% no ve la televisión. El acceso a la televisión presenta diferencias significativas en función del sexo del alumnado, ya que mayor cantidad de chicos declaran no ver la televisión o hacerlo en la habitación solos, mientras que las chicas prefieren en mayoría acceder en este medio en el salón con la familia. Existe una correlación de $p=0,000$, entre el ítem y el número de asignaturas aprobadas. Los alumnos con mejor rendimiento ven la TV con su familia en el salón de su casa.

4.7.2. Horas destinadas a ver la televisión

Casi la mitad de los alumnos dicen que ven la televisión los días y los fines de semana de 1 a 3 horas. Tal y como se puede apreciar en la tabla siguiente:

Tabla 4. Horas dedicadas a ver la televisión

	De lunes a viernes	fin de semana
Ninguna	3,4%	4,5%
Menos de 1 hora	28,3%	22,5%
De 1 a 3 horas	44,7%	40,5%
Más de 3 horas	23,6%	32,3%

4.7.3. Te ayuda a aprender la televisión

Casi la mitad de los alumnos consideran que este medio no les ayuda casi nada a aprender, seguido del 43,3% que consideran que nunca; tan solo un 10% opinan que si que les ayuda a aprender.

4.7.4. Utilizas tus profesores la televisión

Los profesores casi nunca utilizan este medio para explicar contenidos de sus asignaturas en un 44,3%; el 32,7% opinan que casi siempre; el 14,4% nunca y tan solo el 8,6% siempre.

5. Conclusões

Vamos a estabelecer algumas de las conclusiones más significativas de esta investigación; realizando una diferenciación por cada uno de los medios señalado, como hemos analizado anteriormente.

En relación a Internet, se constata que alrededor 86% de los alumnos encuestados disponen de equipamiento informático. El 85,1% del alumnado tiene acceso a Internet desde sus hogares. El mayor uso de Internet se da durante los fines de semana, por lo que la relación entre este medio y el tiempo de ocio está muy relacionada, no estando tan generalizado el uso formativo.

Según la valoración del alumnado pudiera ser beneficioso para su formación, al mismo tiempo, los alumnos consideran que el uso de este medio por parte de los profesores ayuda a mejorar su rendimiento.

La gran mayoría del alumnado encuestado participa en redes sociales, por lo que un 71,3% de los jóvenes desarrollan su actividad en las mismas. Las chicas hacen más uso de las redes sociales que los chicos. Los alumnos con mejor éxito escolar utilizan *Twitter* por encima de otras redes. De igual forma, se evidencia que los alumnos con mejor rendimiento son los que usan menos tiempo diario en las redes sociales. Así mismo, los alumnos con mejor éxito reconocen que no desatienden las tareas escolares por usar las redes sociales.

Con respecto al teléfono móvil, hay un porcentaje de chicas (3,4%) que afirma no tener móvil frente al 8,2% de los chicos. Los alumnos con mejor éxito son los que menos tiempo destinan al uso del teléfono móvil y no suelen usarlo cuando estudian. De igual forma, la consola es el medio menos difundido entre los jóvenes. Las chicas hacen un menor uso de este medio. Se constata las preferencias según el género, en todo lo relacionado con el tipo de juego. El acceso a Internet desde la consola no está generalizado, el 52% del alumnado no dispone de este servicio.

Se comprueba que es el medio que menos afecta al rendimiento de los alumnos, tiene un carácter de ocio que no parece influir en su éxito académico.

El acceso a la televisión tiene un carácter familiar, por lo general, ya que la mayoría del alumnado disfruta de este medio en el salón de casa. Se observa como este medio según los alumnos no les ayuda ni les favorece el aprendizaje, puesto que consideran que la televisión no les ayuda a aprender, sino a desconectar del estudio, para conseguir entretenimiento. Sin duda esta percepción sobre la potencialidad de la tv para el aprendizaje se relaciona también con un aspecto de interés y es que, desde la valoración del alumnado, casi las tres cuartas partes de los profesores no utilizan la televisión como medio didáctico. Sin duda, una cuestión para reflexionar.

De los resultados obtenidos en esta investigación destacamos que en las dimensiones estudiadas existen algunas consideraciones a tener en cuenta. Así merece destacar, en primer lugar, en relación al uso y consumo de medios digitales, que al igual que, como en investigaciones anteriores (Ballesta et al.

2003), existe una preferència del ordenador sobre los demás medios digitales propuestos. Por otro lado, los resultados corroboran los de otras investigaciones previas de Buckingham (2008), Sádaba & Bringué (2009), Rubio (2009), en las que se mencionaba la brecha digital determinada en función del género e incluso, entre el uso y consumo de cada uno de los medios. Asimismo, en nuestra investigación se evidencia que en el acceso, uso y consumo de TIC es más de naturaleza lúdica y potenciada en tiempo de ocio que formativa (Ballesta et al., 2012). Consideramos que se necesita que los centros educativos y los docentes favorezcan una mayor implicación en un uso formativo de las tecnologías para que así se favorezca un cambio en la tendencia actual en el consumo que realizan estos jóvenes de los medios digitales. Sin duda, la participación del alumnado ante las TIC tiene que seguir abordándose, hoy más que nunca desde diferentes contextos, potenciando la relación escuela-familia (Lozano et al., 2013; Ballesta & Cerezo, 2011). De este modo, consideramos que es desde la educación formal y con el desarrollo de metodologías activas es donde habrá que avanzar para dar una mejor respuesta que facilite conocer, comprender y valorar esta dimensión formativa de los medios que sigue sin siendo una asignatura pendiente en nuestro sistema educativo.

Nota:

Este trabajo es resultado del proyecto de investigación “El uso y la interacción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia “ (Ref. 15252/PPC/10), financiado con cargo al Programa de Generación de Conocimiento Científico de Excelencia de la Fundación Séneca, Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia.

References

- Ballesta, J.** (Coord.). (2009). *Educar para los medios en una sociedad multicultural*. Barcelona: Editorial Davinci.
- Ballesta, J.** (2010). Los medios de comunicación y su incidencia en la educación. En I. Cantón, R.E. Valle, A.R. Arias, R. Barcelo y R. Cañón. *Calidad, comunicación e interculturalidad*. Barcelona: Editorial Davinci, pp. 203-213.
- Ballesta, J.** (Coord.). (2012). *El consumo de medios digitales en el alumnado de Educación Secundaria de la Región de Murcia*. Proyecto de Innovación/Investigación del convenio Universidad de Murcia y Consejería de Educación, Formación y Empleo. Convocatoria P. III. 2009. Informe de investigación.
- Ballesta, J.,** Gómez, J. A., Guardiola, P., Lozano, J. y Serrano, F.J. (2003). *Los jóvenes y los medios de comunicación. El consumo de medios en jóvenes de secundaria*. Madrid: CCS.
- Ballesta, J.,** Lozano, J. & Serrano, F.J. (2003). Los jóvenes y el consumo de medios de comunicación en Murcia. *Comunicación y Pedagogía*, 187, 22-36.
- Ballesta, J** & Lozano, J. (2007). Los medios de comunicación, ¿nos igualan o nos diferencian? *Enseñanza*, 25, 45-67.

- Ballesta, J. & Cerezo, M.** (2011). Familia y escuela ante la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Educación XX1*, 14, 133-156.
- Ballesta, J; Lozano, J; Alcaraz, S & Cerezo, M.** (2012a). Acceso y uso de pantallas en adolescentes: teléfono móvil, consola de videojuegos y televisión. En M., Estebanell y F.,García (Eds.) *XX Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa.* (pp. 77-85). Girona: Universitat de Girona.
- Ballesta, J; Lozano, J; Alcaraz, S & Cerezo, M.** (2012b). Consumo de Internet y redes sociales en al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. En En M., Estebanell y F.,García (Eds.) *XX Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa.* (pp.69-76). Girona: Universitat de Girona.
- Bringué, X. & Sádaba, C.** (2009). *La Generación interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas.* Madrid: Ariel-Fundación Telefónica.
- Buckingham, D.** (2008). Digital culture, Media education and the Place of Schooling. Recuperado el 10 de septiembre de 2011 de www.childrenyouthandmediacentre.co.uk.
- Lozano, J. & Ballesta, J.** (2004). El acceso a la información de los jóvenes inmigrantes de secundaria en la Región de Murcia. *Boletín de la ANABAD*, 54(1-2), 141-162.
- Lozano, J. & Ballesta, J.** (2005). El consumo de medios de comunicación en los jóvenes de educación secundaria obligatoria de la región de Murcia. En J. A. Ortega(Ed.). *El profesorado ante el reto de las nuevas tecnologías en el sociedad del conocimiento* (pp. 322-342) Granada: Universidad de Granada.
- Lozano, J., Ballesta, J., Alcaraz, S. & González, N.** (2012). Uso y consumo de medios digitales del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, en segundo ciclo de Educación Secundaria. En M., Contrina y M.,García (Eds.) *Prácticas en Educación Inclusiva: diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad* (pp. 1235-1244). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Lozano, J., Ballesta, J., Alcaraz, S, & Cerezo, M.** (2013). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la relación familia-escuela. *Revista Fuentes*, 13, 173-192.
- Prensky, M.** (2001). Digital natives, digital inmigrantes. Part 1. On the horizon, 9 (5), 1-6.
- Rubio, A. (Dir.)** (2009). *Adolescentes y jóvenes en la red: factores de oportunidad.* Madrid: Injuve.
- Sánchez, A. & Fernández, M. P.** (2010). Generación 2.0. Hábitos de los adolescentes en el uso de las redes. Recuperado el 15 de abril de 2012 de <http://www.slideshare.net/ucjc/generacin-20-hbitos-de-los-ad>.

Envolvimento afetivo e cognitivo dos alunos na escola: um estudo com alunos do 7º e do 9º ano

Ana Solange Rola¹, Feliciano Henriques Veiga²

1 EB 2,3 Professor Delfim Santos (Portugal)

2 Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Portugal)

solangerolafps@gmail.com, fhveiga@ie.ul.pt

Resumo

Enquadramento Conceptual: O envolvimento dos alunos na escola (EAE) tem sido apontado, pela literatura, como antídoto do insucesso e do abandono escolar, preditor do rendimento escolar e da conclusão da escolaridade e, ainda, sensível a variações nos fatores contextuais em que o aluno desenvolve as suas atividades. **Objetivos:** O presente estudo teve como objetivo averiguar a distribuição dos alunos, do 7º e do 9º ano, pelas dimensões afetiva e cognitiva do seu envolvimento na escola, e relacioná-las com fatores pessoais e escolares, como ano de escolaridade, género, rendimento escolar, e perceções dos alunos relativamente ao apoio da família e dos pares, à relação professor-aluno, ao controlo e relevância do trabalho escolar, e às suas aspirações e objetivos futuros. **Metodologia:** A amostra foi constituída por 217 alunos do 7.º e 9.º anos, de duas escolas da cidade de Lisboa, com sujeitos do género feminino e masculino. Na avaliação do EAE foi utilizado um questionário, denominado “Envolvimento dos Alunos na Escola – Versão de Estudo”. Na análise da relação do envolvimento com os fatores contextuais, utilizou-se uma tradução portuguesa do “Student Engagement Instrument” (Appleton, Christenson, Kim & Reschly, 2006). **Resultados:** Os resultados apontaram para níveis elevados nas dimensões do EAE, com especial relevância na componente cognitiva. Verificaram-se correlações positivas e estatisticamente significativas entre o EAE e o rendimento escolar, e entre as dimensões do EAE e os fatores contextuais perceções dos alunos relativamente ao apoio da família e dos pares, à relação professor-aluno, ao controlo e à relevância do trabalho escolar, e às suas aspirações e objetivos futuros. Foram detetadas diferenças estatisticamente significativas no EAE em função do género, mas não do ano de escolaridade. **Conclusão:** Estes resultados aproximam-se, em parte, de outros estudos realizados sobre esta temática e requerem posteriores desenvolvimentos. **Palavras-chave:** envolvimento dos alunos na escola, motivação, anos de escolaridade, fatores pessoais, fatores escolares.

Abstract

The students' engagement in school (SES) has been suggested by the literature as the antidote to school failure and dropout, predictor of academic achievement and school completion and also sensitive to changes in contextual factors in which the student develops their activities. The purpose of this study is to understand the way in which 7th and 9th grade students engage in school. The aim of this study is to ascertain the student distribution among the affective and cognitive dimensions of the engagement, and to relate these with personal and school factors, such as gender, school year, school performance, and students' perception of family and peer support in the learning process, teacher-student relationship, control and relevance of the school work, and their future goals and aspirations. The sample consisted of 217 students in 7th (47,0%) and 9th (53,0%) grades from two schools in Lisbon, both male and female. For the evaluation of students' engagement in school it was applied the questionnaire "Envolvimento dos Alunos na Escola – Versão de Estudo". For the analysis of the relation between the engagement and the contextual factors it was used a Portuguese translation of "Student Engagement Instrument" (Appleton, Christenson, Kim & Reschly, 2006). The results showed high levels in the dimensions of the SES, particularly in the cognitive dimension. Some positive and significant correlations were verified between the SES and school performance, and between the dimensions of the SES and the contextual factors, students' perception of family and peer support in the learning process, teacher-student relationship, control and relevance of the school work, and their future goals and aspirations. We identified statistically significant differences in the SES according to gender, but not to school year. These results are partially consistent with other studies in the area of study and require further developments.

Keywords: student engagement in school, motivation, school years, personal factors, school factors.

1. Introdução

O Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE) tem sido apontado como antídoto do insucesso e do abandono escolar (Fredricks, Blumenfeld & Parks, 2004); preditor do rendimento escolar e da conclusão da escolaridade (Jimerson, Campos & Greif, 2003; Sinclair, Christenson, Lehr & Anderson, 2003) e sensível a variações nos fatores do contexto em que o aluno desenvolve as suas atividades (Finn, Pannozzo & Achiles, 2003; Marks, 2000; Skinner & Belmont, 1993). A identificação dos fatores que o influenciam e a compreensão da forma como o favorecem ou limitam, possibilitam uma intervenção focalizada nesses fatores, com vista à promoção do EAE e do seu sucesso escolar. Os fatores escolares que influenciam o envolvimento dos alunos, apontados pela literatura, prendem-se com o contexto escolar. Ao nível do contexto da sala de aula (e.g. relações professor-aluno, relações entre pares,

objetivos de realização, expectativas de sucesso), ao nível da escola (e.g. formação de professores, envolvimento dos encarregados de educação, organização da escola para a aprendizagem) e, ainda, com as características das atividades escolares (e.g. se observadas como um desafio, consideradas interessantes e importantes; Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Russel, Ainley & Frydenberg, 2005). O envolvimento é também influenciado pelas características do estudante e pelo seu historial pessoal, como o estatuto sócio-económico da família de pertença, educação parental e status ocupacional, etnicidade, idade e género dos estudantes. Apesar da multiplicidade de estudos que se tem verificado em torno do EAE, a literatura tem apresentado uma panóplia variada de definições e formas como tem sido operacionalizado e medido. A clarificação da definição do EAE continua, pois, a ser objeto de análise e de discussão.

2. Enquadramento conceptual

Neste estudo entende-se por *envolvimento dos alunos na escola* (EAE), um metaconstruto tridimensional composto pelas dimensões comportamental, cognitiva e afetiva (Fredricks et al., 2004; Jimerson, Campos & Greif, 2003; Lam, Wong, Yang & Liu, 2012). O *envolvimento comportamental* refere-se à participação dos alunos na aprendizagem (Birch & Ladd, 1997; Skinner & Belmont, 1993) e nas atividades extracurriculares realizadas na escola (Finn, Pannozzo & Voelkl, 1995). O aluno com elevado envolvimento comportamental é diligente nas atividades de aprendizagem [mostra esforço, persistência, intensidade e perseverança face a obstáculos] e é ativo nas atividades extracurriculares (Lee & Shute, 2009). O *envolvimento cognitivo* refere-se à qualidade do processamento cognitivo que os alunos utilizam nas tarefas escolares, mais especificamente, refere-se à quantidade e tipos de estratégias de aprendizagem cognitivas que os alunos empregam no seu processo de aprendizagem (Walker, Greene & Mansell, 2006, cit. por Lam et al., 2012). Um aluno com elevado grau de envolvimento cognitivo, exerce um maior esforço mental, estabelece maior número de ligações entre as matérias, e atinge um nível mais profundo de compreensão e retenção das matérias (Weinstein & Mayer, 1986, cit. por Fredricks et al., 2004). O *envolvimento afetivo* refere-se aos sentimentos e reações afetivas do aluno, em relação à aprendizagem em geral (Connell & Wellborn, 1991; Skinner & Belmont, 1993), à escola que frequenta, aos professores e aos colegas (Voelkl, 1997). Os sentimentos sobre a aprendizagem são considerados manifestações da motivação intrínseca dos alunos, enquanto que os sentimentos em relação à escola, são reflexos da ligação do aluno à escola. Alunos com elevado envolvimento afetivo, gostam de aprender e adoram ir à escola (Lam et al., 2012; Lee & Shute, 2009; Skinner & Belmont, 1993; Skinner & Pitzer, 2012). Esta conceptualização do EAE evita sobreposições nas definições das dimensões, e na respetiva operacionalização, facilitando o estudo

da sua relação com fatores contextuais (internos e externos ao aluno) que o influenciam, bem como com os resultados potencialmente produzidos por este construto (Lam et al., 2012).

3. Objetivos

Este estudo pretende averiguar a distribuição dos alunos pelas dimensões afetiva e cognitiva do envolvimento escolar; estudar a relação entre as dimensões do EAE quer com o seu rendimento escolar, quer com os fatores contextuais perceção dos alunos do apoio da família e dos pares na aprendizagem, da relação Professor-Aluno, dos seus objetivos e aspirações futuras e do seu controlo e relevância do trabalho escolar, e perceber se existem diferenças significativas no EAE quanto ao género e ao ano de escolaridade.

4. Metodologia

4.1 Amostra

A amostra do estudo foi constituída por 217 sujeitos de duas escolas da zona urbana de Lisboa, do género feminino (53%) e masculino (47%), do 7º ano (47%) e do 9º ano (53%), e com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos. Foram aplicados inquéritos no 2º período do ano letivo 2010/2011, em sala de aula e por professores das turmas, depois de obtidas as autorizações da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular e dos diretores das escolas. Os alunos colaboraram voluntariamente e com a garantia de anonimato e confidencialidade do processo.

4.2 Instrumentos e procedimentos

Para a averiguação da distribuição dos alunos nas dimensões do envolvimento foi utilizado o Questionário Envolvimento dos alunos na escola – Versão de estudo. Para a sua construção, selecionou-se a “*Student Engagement in School Scale*”, SESS, criada e desenvolvida por Lam e Jimerson (2008) no âmbito do projeto internacional “*Exploring Student Engagement in Schools Internationally*”. A SESS é uma escala multidimensional, constituída por 14 itens, com respostas de autorrelato sobre a ocorrência de comportamentos específicos de envolvimento. Apresenta uma escala tipo Likert, com as cinco opções de resposta, *discordo totalmente, discordo, não concordo nem discordo, concordo, e concordo totalmente*.

Esta escala foi adaptada para Portugal por Veiga, Pavlovic, García e Ochoa, tendo apresentado boas qualidades psicométricas, revelando-se relevante para a investigação e para a prática psico-educacional, na avaliação do envolvimento dos alunos em escolas portuguesas (Veiga, 2010). A versão final deste instrumento, aplicado à amostra do presente estudo, apresentou um valor do coeficiente *alfa* de ,843.

Para o estudo da relação do EAE com fatores contextuais, optou-se pelo “*Student Engagement Instrument*”, SEI, da autoria de James Appleton, Sandra Christenson, Dongjin Kim e Amy Reschly (2006). É um instrumento constituído por 33 itens de auto-relato referentes a duas dimensões do *envolvimento dos alunos na escola*: envolvimento cognitivo e afetivo. Apresenta, no que se refere ao envolvimento afetivo, nove itens para a *relação professor-aluno*, quatro para o *apoio da família para a aprendizagem*, seis para o *apoio dos pares para a aprendizagem*; e no que se refere ao envolvimento cognitivo, apresenta nove itens para o *controlo e relevância do trabalho escolar* e cinco para as *aspirações e objetivos futuros* dos alunos. Os alunos indicam o seu nível de acordo com cada afirmação que constitui o item, usando uma escala tipo Likert de 4 pontos, variando desde 1- concordo totalmente a 4- discordo totalmente. Trata-se de um instrumento cujo objetivo é, para os autores, medir o envolvimento dos alunos, no sentido generalizado do termo, não focando aspetos mais específicos do construto como tarefas/atividades específicas ou disciplinas. Do estudo das propriedades psicométricas do SEI em diferentes momentos e amostras, os autores concluíram que o instrumento mede os mesmos subtipos de envolvimento através dos anos e géneros, de uma forma similar e com uma precisão similar (Betts, Appleton, Reschly, Christenson & Huebner, 2010). Os fatores integrantes deste instrumento são considerados, neste estudo, facilitadores do *envolvimento dos alunos na escola* e não seus indicadores (como defendem os autores), razão pela qual foi selecionado para estudar a relação entre o EAE e os fatores contextuais considerados. A versão adaptada do SEI apresentou um valor do coeficiente *alfa* de ,859.

5. Resultados

No que se refere à distribuição dos alunos pelas dimensões do seu envolvimento na escola, os resultados mostram que a maior parte dos alunos concordou com todos os itens contendo indicadores de envolvimento positivo ao nível cognitivo e afetivo, com uma maior expressão na componente cognitiva.

É possível observar, na Tabela 1, que os valores patentes na dimensão cognitiva do envolvimento se revelam, de uma forma geral, superiores aos registados na dimensão afetiva na mesma coluna de opção 2 (“Concordo ou concordo totalmente”), surgindo na dimensão afetiva, os valores mais elevados do que o observado na dimensão cognitiva no que se refere à coluna de opção 1 (“Discordo

totalmente ou discordo”). Estes resultados evidenciaram comportamentos e emoções relatados pela grande maioria dos alunos indicativos de um nível positivo do seu envolvimento cognitivo, caracterizado pela qualidade de processamento de informação (Walker, Greene & Mansell, 2006, cit. por Lam et al., 2012), e afetivo, caracterizado pelos sentimentos e emoções dos alunos em relação à aprendizagem e à escola em geral (Connell & Wellborn, 1991; Skinner & Belmont, 1993; Voelkl, 1997). Da observação da distribuição dos alunos pela dimensão cognitiva uma percentagem significativa dos alunos da amostra declarou tentar perceber como se relacionam as matérias que aprendem na escola com o que já sabem e com o que já aprenderam noutras aulas, o que sugere uma utilização de estratégias cognitivas de *elaboração*, segundo Boruchovitch (1999). Uma percentagem menor, mas ainda significativa dos alunos, afirmou tentar pensar primeiro nas matérias por forma a identificar aquilo que é suposto aprender e tentar combinar de formas novas os elementos diferentes da matéria, sugerindo a utilização de estratégias cognitivas de *organização* e a tentativa dos alunos em prestar atenção aos temas principais e princípios organizacionais das matérias a aprender. No entanto, cerca de 20% dos alunos referiram não utilizar estas estratégias de aprendizagem, levantando a hipótese desses alunos poderem, em sua substituição, privilegiar a utilização de estratégias cognitivas de processamento mais superficiais como as de repetição da informação escolar (estratégias cognitivas de ensaio).

Tabela 1. Distribuição dos alunos pelos itens do envolvimento na escola.

ENVOLVIMENTO		1	2
		(%)	(%)
Cognitivo	B01. Tento relacionar o que já sei com as coisas que estou a tentar aprender na escola.	4,6	95,4
	B02. Tento perceber como as coisas que aprendo na escola se relacionam umas com as outras.	7,9	92,1
	B03. Quando estou a aprender matérias da escola tento associá-las ao que aprendi noutras aulas.	16,7	83,3
	B04. Tento pensar nas matérias e, depois, decidir o que é suposto aprender delas.	20,9	79,1
	B05. Quando estudo, tento perceber melhor a matéria relacionando-a com coisas que já sei.	12,4	87,6
	B06. Quando estudo, tento combinar de formas novas os diferentes elementos da matéria.	20,2	79,8
Afetivo	B07. Estou orgulhoso por pertencer a esta escola.	27,9	72,1
	B08. Estou feliz por estar nesta escola.	25,9	74,1
	B09. Gosto da minha escola.	26,8	73,2
	B10. Gosto do que estou a aprender na escola.	20,4	79,6
	B11. Gosto de aprender coisas novas nas aulas.	9,7	90,3
	B12. Estou muito interessado em aprender.	15,2	84,8

Legenda: 1 — Discordo totalmente/Discordo, 2 - Concordo /Concordo totalmente.

Dos resultados relativos ao envolvimento dos alunos na sua dimensão afetiva, sobressaiu o seu prazer pela aprendizagem, considerado por Lam et al. (2012) uma manifestação da motivação intrínseca dos alunos para a aprendizagem. A maior parte dos alunos declarou gostar da sua escola, sentir-se feliz por lá estar e referiu sentir orgulho por a ela pertencer, refletindo a sua ligação à escola. São alunos que gostam de aprender e de ir à escola revelando um elevado grau de envolvimento afetivo segundo a perspetiva de Lam et al. (2012) e de outros autores (Lee & Shute, 2009; Skinner & Belmont, 1993; Skinner & Pitzer, 2012). No entanto, os resultados também revelaram que cerca de um quarto dos alunos da amostra inquirida não sente o mesmo, indiciando não estar envolvida emocionalmente com a escola e com a aprendizagem. Estes alunos poderão estar numa posição de alienação ou mesmo de desafeto emocional da escola, constituindo um motivo de preocupação. Na base desta situação poderão estar sentimentos de solidão, exclusão ou desconforto experienciados pelos alunos quando estão na escola. Estes resultados conjugam-se, em parte, com os apresentados por Willms (2003) no relatório PISA, o qual concluiu que cerca de 20% dos alunos portugueses apresentava baixos níveis de pertença à escola.

De realçar ainda que os valores da percentagem de alunos que concordam/concordam completamente com itens contendo indicadores de envolvimento positivo são iguais ou superiores a 72,1% da amostra inquirida, havendo mesmo itens com valores compreendidos entre 90,3% e 95,4% (B01, B02 e B11). Com maior percentagem de menor concordância, na coluna 1 (“Discordo/Discordo totalmente”), observam-se os itens B07 com 27,9%, B08 com 25,9%, e o item B09 com o valor de 26,8%.

Na relação entre as dimensões do *envolvimento dos alunos na escola* e o seu *rendimento escolar* observou-se, em termos globais, uma correlação positiva e significativa entre o EAE e o seu rendimento escolar (cf. Tab. 2), na mesma linha de estudos anteriores (Fredricks et al., 2004; Lam et al., 2012).

Tabela 2. Correlações entre as dimensões do envolvimento dos alunos na escola e o rendimento escolar

	Correlações de Spearman	Rendimento escolar					
		Mat.	Português	História	Ciências	Total Rend.	Ret.
Envolvimento	Dimensão Cognitiva	,134 (N=203)	,195** (N=204)	,275** (N=201)	,162* (N=199)	,234** (N=197)	-,023 (N=206)
	Dimensão Afetiva	,095 (N=202)	,155* (N=203)	,103 (N=199)	,177* (N=198)	,170* (N=195)	-,062 (N=205)
	Total Envolvimento	,136 (N=198)	,199** (N=199)	,213** (N=196)	,214** (N=194)	,228** (N=192)	-,031 (N=201)

Legenda: *p < ,05; **p < ,01; Mat. – Matemática; Total Rend. – Total Rendimento; Ret. – Retenções;

A dimensão cognitiva do EAE correlacionou-se positiva e significativamente com o rendimento dos alunos nas disciplinas de Português ($\rho_{202} = ,195, p < ,01$), História ($\rho_{199} = ,275, p < ,01$) e Ciências ($\rho_{197} = ,162, p < ,05$), enquanto que a dimensão afetiva apenas se correlacionou positiva e significativamente com o rendimento dos alunos nas disciplinas de Português ($\rho_{201} = ,155, p < ,05$) e de Ciências ($\rho_{196} = ,177, p < ,05$), surgindo uma associação mais forte entre a primeira dimensão e o rendimento escolar ($\rho_{195} = ,234, p < ,01$), do que entre a segunda dimensão e a mesma variável ($\rho_{193} = ,170, p < ,05$). Estes resultados vão ao encontro dos observados por Finlay (NCSE, 2006), os quais apontaram para uma relação mais forte entre a dimensão cognitiva do envolvimento e a realização escolar, do que as verificadas no seu estudo com as restantes dimensões. Estudos anteriores já haviam apontado para uma associação positiva entre a utilização de estratégias autorreguladoras, nas quais se incluem as estratégias de aprendizagem cognitivas, e uma melhor *performance* nos resultados académicos (Oliveira, 2008, cit. por Oliveira, Boruchovitch e Santos, 2011; Onatsu-Arvilommi, Nurmi & Aunola, 2002, cit. por Oliveira et al., 2011).

Os resultados referentes à relação entre a dimensão afetiva e o rendimento escolar conjugam-se, em parte, com as correlações baixas e inconsistentes entre esta dimensão e as notas (*grades*), encontradas em estudos que relacionaram esta dimensão do EAE e o seu rendimento. Poucos estudos têm evidenciado a relação direta entre o sentimento de pertença à escola e a realização escolar, mas alguns têm sugerido que o sentimento de pertença influencia a realização através dos seus efeitos na componente comportamental do envolvimento (Osterman, 2000, cit. por Voelkl, 2012), o que poderá estar na base da justificação dos resultados obtidos. Relativamente à variável retenções, verificaram-se correlações negativas não significativas entre esta variável e as dimensões cognitiva e afetiva do EAE, assim como, em termos globais, entre o EAE e as retenções. A ausência de significância estatística ficou aquém da expectativa. No entanto, estes resultados podem encontrar justificação na baixa percentagem de alunos com retenções na amostra.

No que se refere à relação entre as dimensões do *envolvimento dos alunos na escola* e os *fatores contextuais* considerados, verificou-se uma correlação positiva significativa entre as dimensões do envolvimento e todos os fatores contextuais estudados quer a nível individual, quer em termos globais. Analisando a Tabela 3 e direcionando a observação pela perspetiva da influência mais marcante de cada contexto sobre as dimensões do EAE, verifica-se que os fatores Relação Professor-Aluno, Controlo e Relevância do Trabalho Escolar e Apoio dos Pares na Aprendizagem apresentam um valor de correlação superior com a dimensão afetiva ($\rho_{189} = ,472, p < ,01$; $\rho_{194} = ,416, p < ,01$; $\rho_{197} = ,313, p < ,05$, respetivamente) do que com a cognitiva ($\rho_{191} = ,304, p < ,01$; $\rho_{194} = ,352, p < ,01$; $\rho_{197} = ,232, p < ,01$, respetivamente). Já os fatores Objetivos e Aspirações Futuras e Apoio da Família na Aprendizagem surgem mais fortemente associados à dimensão cognitiva ($\rho_{201} = ,404, p < ,01$ e ρ_{204}

= ,347, $p < ,01$, respetivamente) do que à dimensão afetiva ($p_{201} = ,351$, $p < ,01$ e $p_{206} = ,253$, $p < ,01$, respetivamente).

Tabela 3: Correlações entre as dimensões do envolvimento dos alunos na escola e os fatores contextuais considerados

	Correlações de Pearson	Envolvimento		
		Dimensão Cognitiva	Dimensão Afetiva	Total Env
Fatores Contextuais	Relação Professor-Aluno (TSR)	,304** (N=193)	,472** (N=191)	,482** (N=188)
	Apoio dos Pares na Aprendizagem (PSL)	,232** (N=199)	,313* (N=199)	,343** (N=195)
	Apoio da Família na Aprendizagem (FSL)	,347** (N=206)	,253** (N=208)	,352** (N=202)
	Objetivos e Aspirações Futuras (FOA)	,404** (N=203)	,351** (N=203)	,437** (N=199)
	Controlo e relevância do Trabalho Escolar (CRSW)	,352** (N=196)	,416** (N=196)	,463** (N=193)
	Total SEI	,480** (N=170)	,540** (N=169)	,605** (N=168)

Legenda: * $p < ,05$; ** $p < ,01$

A variável *relação professor-aluno* foi medida através da resposta a itens contendo indicadores como o sentimento de justiça no tratamento e nas regras estabelecidas, na disponibilidade, atenção e no cuidado prestado pelos professores, bem como a segurança sentida pelos alunos na relação que estabelecem com os professores. As correlações positivas e significativas verificadas entre esta variável e as duas dimensões do EAE confirmam o que a investigação tem mostrado sobre a influência do apoio dos professores no envolvimento afetivo e cognitivo dos alunos. A criação, pelo professor, de um ambiente de aprendizagem, caracterizado pelo respeito, cuidado, de apoio social e à autonomia dos alunos, tem sido associado à promoção do envolvimento afetivo e cognitivo dos mesmos (Stipek, 2002, cit. por Fredricks et al., 2004). Estudos haviam associado as perceções positivas dos alunos relativamente à sua relação com os professores e as emoções escolares positivas por si experienciadas (Roeser, Midgley & Urdan, 1996, cit. por Fredricks et al., 2004). Blumenfeld e Meece (1988) verificaram que a apresentação pelos professores de trabalhos desafiantes e a sua pressão sobre os alunos para a compreensão da matéria surgiram associados a uma maior utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas pelos alunos.

A variável *apoio dos pares na aprendizagem* foi medida através da resposta a itens contendo indicadores como ter colegas da escola que são considerados amigos que se preocupam e respeitam o que o aluno diz, mostrando-se disponíveis quando necessário. Os resultados obtidos eram expectáveis principalmente numa fase de desenvolvimento correspondente ao período da adolescência, no qual se torna mais evidente a influência entre pares nas suas vidas académicas e sociais. Estudos já haviam concluído sobre a associação positiva entre a aceitação dos pares e a persecução de objetivos pró-sociais académicos, como a partilha, ajuda e cooperação (Wentzel, 1991, cit. por Furlong, Whipple, Jean, Simental, Soliz & Punthuna, 2003) das quais poderá resultar um enriquecimento do repertório e uma utilização mais flexível de estratégias de aprendizagem cognitivas; a perceção positiva da aceitação dos pares foi também associada ao bem-estar do aluno, com um papel importante na atenuação dos níveis de ansiedade e de depressão experienciados pelos alunos na escola (Wentzel, 1994).

O *apoio da família na aprendizagem* do aluno foi medido através da resposta a itens contendo indicadores como a disponibilidade da família para ajudá-lo quando este necessita e quando tem problemas a resolver na escola; o seu papel encorajador quando pede ao aluno que se esforce, mesmo quando este experiencia momentos mais difíceis e a valorização do sucesso escolar do aluno. Os resultados acordaram com o que a investigação tem mostrado sobre a influência desta variável no envolvimento afetivo e cognitivo dos alunos. Com efeito, crianças cujos pais conversam regularmente sobre assuntos escolares (e.g. sucessos e fracassos escolares nos trabalhos ou nas relações interpessoais), que mostram disponibilidade para ouvir e que oferecem apoio e encorajamento nas situações mais difíceis, tendem a apresentar uma orientação motivacional para os objetivos de aprendizagem e tendem a aplicar estratégias de processamento cognitivo de carácter mais profundo (Woolfolk, Hughes & Walkup, 2008), pelo que têm uma maior probabilidade de apresentar níveis mais elevados de envolvimento nas tarefas e de obter um melhor desempenho escolar do que aquelas cujos pais raramente conversam com eles (Anderman & Patrick, 2012). Furrer e Skinner (2003), obtiveram no seu estudo resultados que apontaram para o papel fortemente preditor do sentido de vínculo aos pais no envolvimento escolar das crianças, nomeadamente no envolvimento afetivo ao promover o desejo das crianças de estarem concentradas na sala de aula.

A variável *controlo e relevância do trabalho escolar* foi medida através da resposta a itens contendo indicadores como a perceção dos alunos relativa ao controlo sobre os processos e os resultados da sua aprendizagem. Os resultados vêm ao encontro do que era esperado, uma vez que aos alunos com o sentimento de controlo sobre a sua aprendizagem foi associada uma tendência para despender maior esforço e persistir mais tempo no trabalho escolar (Shunk, 2000, cit. por Woolfolk, Hughes & Walkup, 2008), assim como uma maior motivação para a realização e uma orientação preferencial para objetivos de aprendizagem, apresentando mais provavelmente níveis superiores de envolvimento escolar (Anderman & Patrick, 2012).

A variável *aspirações e objetivos futuros* foi medida através da resposta a itens contendo indicadores como a vontade de continuar a estudar depois do 12º ano, a valorização da formação escolar como instrumento para atingir os seus objetivos e criar oportunidades de futuro, bem como o reconhecimento da importância de obter formação superior. Os resultados obtidos conjugam-se com estudos efetuados sobre o desenvolvimento da Perspetiva Temporal de Futuro nos alunos [capacidade cognitiva para antecipar resultados a longo termo], segundo os quais os alunos que se apercebem e interiorizam a mais-valia que os resultados escolares possam vir a ter nas suas vidas, têm uma maior probabilidade de atribuir significado e relevância às atividades académicas, de controlar o seu trabalho escolar e de desenvolver e otimizar recursos ao nível cognitivo, afetivo e comportamental, conducentes à obtenção de melhores resultados escolares (Van Calster, Lens & Nuttin, 1991, cit. por Andriessen, Phalet & Lens, 2006).

Os resultados obtidos relativamente ao EAE em função do *género*, não apontaram para uma diferença estatisticamente significativa entre os géneros feminino e masculino no envolvimento afetivo, mas sim no envolvimento cognitivo. O teste Mann-Whitney foi utilizado para ensaiar a hipótese nula da igualdade das duas distribuições do envolvimento nos rapazes e nas raparigas. Verificou-se uma diferença estatisticamente significativa no envolvimento cognitivo entre os géneros feminino e masculino ($p = ,048$). Considerando os valores médios dos dois grupos feminino ($M_F=18,5$) e masculino ($M_M=19,2$), este resultado indicou que os rapazes apresentam valores de envolvimento cognitivo que tendem ser superiores aos das raparigas, o que veio no sentido contrário do que era esperado. Estudos têm revelado serem as raparigas a mostrar um maior sentimento de pertença à escola, a tender a valorizar mais a escola e a adotar uma orientação para objetivos de aprendizagem, do que os rapazes (Voelkl, 1997), apesar da influência da perceção do sentimento de vínculo no envolvimento ter sido superior para os rapazes, especialmente no que se refere ao vínculo aos professores (Furrer & Skinner, 2003). Por outro lado, apresentam uma maior tendência para sentimentos de ansiedade do que os rapazes (Gibbs & Poskitt, 2010). Estudos consistentes em todos os ciclos de escolaridade concluíram, também, que as raparigas mostram níveis superiores aos dos rapazes de envolvimento académico (Finn, 1989; Finn & Cox, 1992; Lee & Smith, 1995). No entanto, Marks (2000) apontou um fator que poderá ajudar a explicar, pelo menos em parte, os resultados obtidos neste estudo: o apoio social para a aprendizagem reduz substancialmente o efeito diferencial do género feminino no envolvimento. De referir, ainda, estudos apontados por Oliveira, Boruchovitch e Santos (2011), que obtiveram resultados contraditórios no que se refere à relação encontrada entre as diferenças de género e a utilização de estratégias de aprendizagem (Cruvinel, 2002; Oliveira et al., 2011).

Para perceber as diferenças no EAE em função do *ano de escolaridade*, foi utilizado o teste Mann-Whitney para ensaiar a hipótese nula da igualdade das duas distribuições do envolvimento nos alunos do 7º e do 9º ano. Relativamente à variável envolvimento cognitivo, as duas distribuições (7º e 9º

anos) foram consideradas estatisticamente indistinguíveis ($p = ,456$), sucedendo o mesmo com a variável envolvimento afetivo ($p = ,812$). Assim, nas dimensões cognitiva e afetiva do EAE, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os anos de escolaridade 7º e 9º ano. Seria expectável a observação de menores níveis de envolvimento nos alunos do 9º ano do que nos alunos do 7º ano, devido à conhecida deterioração contínua do interesse dos alunos, do seu entusiasmo e da sua motivação intrínseca para a aprendizagem ao longo da sua carreira escolar (Wigfield et al, 2006 cit. por Skinner et al, 2008). A não diferenciação no EAE nas suas componentes cognitiva e afetiva poderá ser eventualmente explicada pelo facto do 9º ano corresponder, em Portugal, a um ano de final de ciclo. Os alunos já contam com três anos de habituação aos novos currículos e às novas exigências e a existência de exames finais poderão ter possíveis repercussões na atenuação do diferencial nas dimensões cognitiva e afetiva do EAE, entre os dois anos de escolaridade.

6. Conclusões

Os resultados permitiram concluir que a grande maioria dos alunos inquiridos se encontrava envolvida na escola ao nível cognitivo e afetivo, especialmente ao nível cognitivo. A maioria declarou tentar utilizar diferentes tipos de estratégias de aprendizagem cognitiva, o que permitiu inferir um nível positivo do seu envolvimento cognitivo; e revelou sentimentos de gosto pela aprendizagem e pela escola que frequentavam, concluindo-se sobre o seu nível positivo de envolvimento afetivo. No entanto, uma percentagem ainda significativa dos alunos (cerca de um quarto da amostra) declarou não sentir orgulho por pertencer à sua escola, ou felicidade por lá estar, revelou não gostar da sua escola ou do que nela está a aprender, concluindo-se sobre um possível estado de desafeto emocional na escola e/ou na aprendizagem. Estes resultados apontam para uma consciencialização da necessidade de intervenção ao nível afetivo (e não tanto cognitivo, para os alunos desta amostra) para a promoção do seu envolvimento escolar. Os alunos com um maior envolvimento na escola, quer cognitivo quer afetivo, são também os que tendem a ter maior rendimento escolar. Os resultados permitiram ainda concluir que os alunos que apresentam um maior envolvimento escolar cognitivo e afetivo, tendem também a ser aqueles que: percebem uma melhor relação com o professor e um maior apoio por parte dos pais e da família na sua aprendizagem; mais desejam e objetivam uma formação escolar mais longa; percebem um maior controlo sobre o seu trabalho escolar, e mais reconhecem a sua relevância. Os rapazes nesta amostra apresentaram um maior envolvimento cognitivo do que as raparigas, não havendo diferenças significativas em função do género no seu envolvimento afetivo. Considerou-se como eventual explicação, a hipótese do apoio social para a aprendizagem dos alunos da amostra, ter reduzido substancialmente a diferenciação entre os géneros. Os alunos do 7º ano

apresentaram níveis de envolvimento cognitivo e afetivo semelhantes aos dos alunos do 9º ano, equacionando-se o facto do 9º ano corresponder a um ano de exames como possível justificação para estes resultados.

Este estudo teve uma natureza correlacional e não experimental, pelo que não se puderam extrair relações causais, e o seu carácter transversal não permitiu estudar diferenciações temporais do EAE. Das limitações deste estudo derivam sugestões de continuidade do mesmo. Dando resposta à necessidade de investigação em Portugal, poderiam ser exploradas diferenciações na distribuição do EAE e na importância relativa dos fatores contextuais que influenciam esse envolvimento, entre os alunos dos vários ciclos do ensino básico e do secundário, de escolas públicas ou privadas, de meios rurais ou citadinos, e diferentes contextos sócio-culturais. Como nota final, reforça-se a ideia de que a compreensão da dinâmica do EAE, e das formas de o promover, possibilitará aos Professores e Psicólogos Escolares, intervir por forma a diminuir as desvantagens que os Alunos trazem no momento em que atravessam os portões da escola e, assim, promover o seu Envolvimento Escolar e o seu sucesso na escola e fora dela.

Nota:

Este artigo baseia-se no estudo realizado para a obtenção do grau de Mestre em Educação – Área de Especialização em Formação Pessoal e Social- do primeiro autor, cuja dissertação foi apresentada na Universidade de Lisboa, em 2012, intitulada “Envolvimento dos alunos na escola: Um estudo com alunos do 7º e do 9º anos”, com orientação do segundo autor.

Referências

- Anderman, E., & Patrick, H.** (2012). Achievement goal theory, conceptualization of ability/intelligence and classroom climate. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. A. Wylie (Eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 173-192). New York: Springer Science.
- Andriessen, I., Phaet, K., & Lens, W.** (2006). Future goal setting, task motivation and learning of minority and non-minority students in Dutch schools. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 827-850.
- Appleton, J., Christenson, S., Kim, D., & Reschly, A.** (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445. DOI: 10.1016/j.jsp.2006.04.002
- Betts, J. E., Appleton, J. J., Reschly, A. L., Christenson, S. L., & Huebner, E. S.** (2010). A study of the factorial invariance of the student engagement instrument (SEI): Results from middle and high school students. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 84-93. doi: 10.1037/a0020259
- Birch, S., & Ladd, G.** (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.

- Blumenfeld, P. C., & Meece, J. L.** (1988). Task factors, teacher behavior, and students' involvement and use of learning strategies in science. *Elementary School Journal*, *88*, 235–250.
- Boruchovitch, E.** (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: Considerações para a prática educacional. *Psicologia Reflexão e Crítica*, *12* (002), Brasil, Puerto Alegre: Universidad Federal do Rio Grande do Sul.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G.** (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology*. (Vol 23, pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Finn, J. D.** (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, *59*, 117–142.
- Finn, J. D., & Cox, D.** (1992). Participation and withdrawal among fourth-grade pupils. *American Educational Research Journal*, *29*, 141–162.
- Finn, J., Pannozzo, G., & Achilles, C.** (2003). The “why’s” of class size: Student behavior in small classes. *Review of Educational Research*, *73*(3), 321-368. Retirado de http://andrewvs.blogs.com/usu/files/the_why_of_class_size.pdf
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Voelkl, K. E.** (1995). Disruptive and inattentive withdrawn behaviour and achievement among fourth graders. *Elementary School Journal*, *95*, 421–454.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A. H.** (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, *74*(1), 59-109. Retirado de <http://www.jstor.org/pss/3516061>
- Furlong, M., Whipple, A., Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S.** (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, *8*, 99-113.
- Furrer, C., & Skinner, E.** (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, *95*(1), 148-162. DOI: 10.1037/0022-0663.95.1.148
- Gibbs, R., & Poskitt, J.** (2010). Student engagement in the middle years of schooling (years 7-10): A literature review. Recuperado a 6 de Maio de 2011 de URL: <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/student-engagement-in-the-middle-years-of-schooling-years-7-10-a-literature-review>
- Jimerson, S., Campos, E., & Greif, J.** (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, *8*, 7-27.
- Lam, S., & Jimerson, S.** (2008). Exploring student engagement in school internationally. The international school psychology survey: Data from Austria, Romania, China, Portugal, and Canada. In *XXX ISPA Conference: School Psychology in a Changing Society*. Utrecht: University College Utrecht, 8-13, July.
- Lam, S., Wong, B., Yang, H., & Liu, Y.** (2012). Understanding student engagement with a contextual model. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. A. Wylie (Eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 403-419). New York: Springer Science.

- Lee, J., & Shute, V.** (2009). The influence of noncognitive domains on academic achievement in K-12. Tallahassee: Florida State University. Recuperado do URL: http://myweb.fsu.edu/vshute/pdf/shute%202009_e.pdf
- Lee, V., & Smith, J.** (1995). Effects of high school restructuring and size on early gains in achievement and engagement. *Sociology of Education*, 68, 241-270. Retirado de http://www.units.muohio.edu/eduleadership/FACULTY/quantz/lee_smith.pdf
- Marks, H.** (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in elementary, middle and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184.
- NCSE (National Center for School Engagement).** (2006). *Quantifying school engagement: research report*. An initiative of the Colorado Foundation for Families and Children. Recuperado a 12 de Junho de 2011 de URL: <http://www.schoolengagement.org/TruancyPreventionRegistry/Admin/Resources/Resources/111.pdf>
- Oliveira, K., Boruchovitch, E., & Santos, A.** (2011). Estratégias de aprendizagem no ensino fundamental: Análise por gênero, série escolar e idade. , 42(1), *Psico*, 98-105. Retirado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/6273/6305>
- Russell, V.J., Ainley, M., & Frydenberg, E.** (2005). Schooling issues digest: Student motivation and engagement. Recuperado do URL: http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources/schooling_issues_digest/schooling_issues_digest_motivation_engagement.htm
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A., & Anderson, A. R.** (2003). Facilitating student engagement: Lessons learned from Check & Connect longitudinal studies. *The California School Psychologist*, 8, 29-41.
- Skinner, E. & Belmont, M.** (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85 (4), 571-581. DOI: 10.1037//0022-0663.85.4.571
- Skinner, E., Kindermann, T., Furrer, C., & Marchand, G.** (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100 (4), 765-781. DOI: 10.1037/a0012840
- Skinner, E., & Pitzer, J.** (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. A. Wylie (Eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). New York: Springer Science.
- Veiga, F. H.** (2010). Escala de envolvimento dos alunos na escola: Primeiros elementos da adaptação portuguesa da “*Student Engagement in School Scale*”. Seminário Internacional – Contributos da Psicologia em Contextos Educativos – Braga: Universidade do Minho, 2010. ISBN – 978-972-8746-87-2.
- Voelkl, K. E.** (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 94-318.
- Voelkl, K. E.** (2012). School identification. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. A. Wylie (Eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 193-218). New York: Springer Science.

- Wentzel, K. R.** (1994). Relation of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology, 86*, 173–182. DOI: 10.1037//0022-0663.86.2.173
- Willms, J.D.** (2003). Student engagement at school: A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000. Paris: OECD.
- Woolfolk, A., Hughes, M., & Walkup, V.** (2008). *Psychology in education*. Bristol: Pearson Longman.

La participación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo de educación secundaria obligatoria en el consumo de medios digitales

Josefina Lozano Martínez, Francisco Javier Ballesta Pagán,

Salvador Alcaraz García, M^a Carmen Cerezo Máiquez.

Universidad de Murcia (España)

lozanoma@um.es; pagan@um.es;

sag@um.es; cerezo.mcarmen@gmail.com

Resumen

Este artículo tiene como objetivo abordar la dimensión formativa y comunicativa entre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria para establecer un mayor conocimiento sobre qué y cómo estos jóvenes las usan, acceden a sus formatos e interaccionan con sus contenidos. Investigaciones precedentes destacan que los jóvenes utilizan los medios digitales para el establecimiento de relaciones sociales y para ocupar su tiempo de ocio, de un modo individual y en el hogar (Buckingham, 2008; Rubio, 2009), pero que su uso puede estar condicionado, en determinado alumnado con necesidades educativas, tanto por inexistencia de equipamiento y acceso, como por un inadecuado uso de los medios digitales (Ballesta & Lozano, 2007; Lozano & Ballesta, 2004, 2005) - Ante ello, se ha comprobado si existen diferencias entre el alumnado teniendo en cuenta, como un factor importante, las necesidades educativas específicas de apoyo educativo (LOE, 2006) de una parte del alumnado objeto de estudio. Así se presentan los resultados de una investigación, realizada en 15 centros educativos de titularidad pública y concertada de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (España), en la que se ha pretendido conocer el equipamiento, uso y consumo de medios digitales (Internet, redes sociales, teléfono móvil, consola de videojuegos y televisión) del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, según la LOE (2006), escolarizado en 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y la existencia de diferencias respecto del alumnado sin dichas necesidades educativas. Para ello, 2734 alumnos, de los que 487 tenían necesidad específica de apoyo educativo, participaron a través de un cuestionario de 73 ítems con cuatro opciones de respuesta. Los datos fueron analizados con el paquete estadístico SPSS for Windows 15.0, utilizando estadísticos descriptivos. De los resultados conseguidos en esta investigación destacamos

que en todas las dimensiones analizadas no existen grandes diferencias entre los dos grupos de alumnos que hemos establecido, pues se aprecia que determinados medios digitales usuales, como Internet, teléfono móvil, consola de videojuegos y televisión, son utilizados por todo el alumnado participante. No obstante, existen matices importantes que marcan diferencias entre ellos.

Palabras clave: Medios digitales, Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, Acceso y consumo, Educación Secundaria.

Abstract

This paper aims to address the training and communicative dimension between Information Technology and Communication (ICT) and pupils of Secondary Education to establish a better understanding of why and how these young people use them, access their formats and interact with its contents. Previous research highlights that young people use digital media to establish social relationships and to occupy their leisure time, on an individual basis and at home (Buckingham, 2008; Rubio, 2009), but their use may be conditioned, in particular to students with special educational needs, both for lack of equipment and access, such as improper use of digital media (Ballesta & Lozano, 2007; Lozano & Ballesta, 2004, 2005) - in response, it has been proven if existen differences between considering students as an important factor, the specific educational needs of educational aid (LOE, 2006) of some of the students under study. It presents the results of an inquiry, conducted in 15 schools and concerted public ownership of the Autonomous Community of the Region of Murcia (Spain), which has sought to know the equipment, use and consumption of digital media (Internet, social networking, mobile phone, game console and television) of students with specific need for educational support, according to the LOE (2006), enrolled in the 3rd and 4th of Secondary Education (ESO) and the existence of differences of students without these educational needs. To do this, 2734 students, of which 487 had special educational need, participated through a questionnaire of 73 items with four answer choices. Data were analyzed with SPSS for Windows 15.0, using descriptive statistics. From the results obtained in this study emphasize that in all dimensions analyzed there are no major differences between the two groups of students who have established in this research, shows that certain common digital media such as the Internet, mobile phone, game console and TV, are used by all students participating. However, there are important nuances that make differences.

Key words: Digital media, Pupils with special educational needs, Access and consumption, Secondary Education.

1. Marco conceptual

Desde siempre, los sistemas educativos se han enfrentado a múltiples retos y desafíos originados dentro del marco socio-histórico en el que se insertan. Sucede que, en los últimos años, con el advenimiento de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), como proceso más destacado, estos retos y desafíos son de tal calado que han dado lugar a una auténtica *revolución educativa* (Esteve, 2008). Lejos de concebirse como un problema, la irrupción de las TIC abre nuevas posibilidades y plantea nuevas exigencias para diseñar el aprendizaje del siglo XXI; exigencias que, a nuestro entender, no están exentas de esfuerzos. Es difícil encontrar otra época histórica de la educación que haya obligado tanto en tan poco tiempo a los profesionales educativos. Baste referenciar las implicaciones que han tenido en nuestras vidas algunos medios digitales como la televisión, el teléfono móvil, Internet y las redes sociales, con una incidencia especial en los jóvenes, que las ha constituido como aliadas afectivas, construyendo una nueva generación, la generación interactiva (Sádaba & Bringué, 2009).

Investigaciones recientes (Rubio, 2009) destacan que los jóvenes utilizan los medios digitales para el establecimiento de relaciones sociales y para ocupar su tiempo de ocio. Además, suelen hacer uso de ellas de manera individual y dentro del hogar (Buckingham, 2008).

En investigaciones anteriores en esta misma línea (Ballesta, Gómez, Guardiola, Lozano & Serrano, 2003; Ballesta, Lozano & Serrano, 2003) nos planteamos conocer cómo esta nueva forma de consumo de los medios digitales que llevan a cabo los adolescentes está repercutiendo o repercutirá en sus formas de pensar, aprender, reflexionar, trabajar y desenvolverse. En este sentido, en la presente investigación, que transcurre diez años por medio desde la anterior a la que nos hemos referido inicialmente, hemos pretendido conocer los principios rectores de este fenómeno social aproximándonos a este grupo generacional cada día más interactivo desde el uso y consumo de los medios digitales (Lozano, Ballesta, Alcaraz & González, 2012; Ballesta, Lozano, Alcaraz & Cerezo, 2012 a y b; Lozano, Ballesta, Alcaraz & Cerezo, 2013).

De ahí, la importancia de la información recibida de los agentes de socialización que, si bien, hace unos años se concretaba en unos pocos: el centro escolar y la familia; en la actualidad, se han ampliado incluyendo medios como Internet, teléfono móvil, redes sociales, televisión y videojuegos que, en cierto modo, la sociedad (jóvenes y familias) ha recurrido a ellos como agentes socializadores. Es más, estos nuevos agentes socializadores cada vez influyen a más temprana edad y de forma más consustancial a la propia lógica de la psicología adolescente de individualización. Estos dinamismos sociales que acabamos de plantear, pueden originar una brecha digital entre el alumnado (Buckingham, 2007), detectándose dificultades en la comunicación, que pueden ser motivadas, tanto por inexistencia de equipamiento y acceso, como por un inadecuado uso de los medios digitales (Ballesta & Lozano, 2007; Lozano & Ballesta, 2004, 2005). Por consiguiente, estos estudios han resaltado la existencia de

dos mundos en nuestros centros escolares: el alumnado que accede y utiliza las TIC y el alumnado que se mantiene al margen de dicho acceso y uso que, generalmente, lo representa el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Numerosos estudios señalan que los medios digitales tienen un papel prioritario en el desarrollo de los alumnos, y en especial, del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (Lozano & Alcaraz, 2011, 2012; Lozano, Alcaraz & Bernabeu, 2012), pues estos medios pueden favorecer la adquisición de competencias por parte del alumnado. De hecho, los medios digitales pueden ser vistos como una posibilidad para hacer efectivos los principios de equidad e igualdad de oportunidades en el acceso a la información, al conocimiento y en la posibilidad de interrelacionarse con sus iguales.

Ante la influencia que los medios digitales están protagonizando en los jóvenes, la educación no puede mirar para otro lado. En este sentido, puede ser significativo aproximarse y conocer las experiencias que los jóvenes desarrollan con dichos medios, es decir, es importante dar respuesta a las siguientes cuestiones: ¿qué uso y consumo realizan los jóvenes de los centros escolares en la Región de Murcia (España) en relación a los medios digitales?, y ¿es posible que estas nuevas formas de uso y consumo estén originando cambios en las formas de pensar, sentir y actuar de dicho sector de la población?

2. Objetivos

Los objetivos de esta investigación son: conocer el acceso y consumo de medios digitales del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo de segundo ciclo de Educación Secundaria de la Región de Murcia, valorar su percepción sobre la formación que tienen en estos medios y analizar la existencia de diferencias con el alumnado sin necesidad específica de apoyo educativo.

3. Metodología

3.1. Participantes

En esta investigación participaron 2734 alumnos de 3º y 4º de la ESO de 15 centros docentes públicos y privados de la Región de Murcia. El 17,8% (n= 487) era considerado, según la LOE (2006), alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y el resto (82,2%) no era considerado como tal. Dentro del total del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, el 76,4% correspondía a alumnos adscritos al programa de diversificación curricular. El 28,5% (n= 139) era de origen extranjero y sus edades se situaban entre los 15 y 16 años ($X= 15,7$ años).

3.2. Instrumento de recogida de información

Se utilizó un cuestionario de 73 ítems con cuatro opciones de respuesta que se estructuró en seis dimensiones, tal y como se recoge en la tabla 1.

Tabla 1. Estructura del cuestionario de recogida de información.

Dimensión	Objetivo
Datos de identificación	Recoger información sociodemográfica y de interés pedagógico sobre el alumnado participante y su familia.
Acceso y consumo de Internet	Recoger información de los siguientes aspectos de los cinco medios digitales: Equipamiento, lugar y frecuencia de uso. Hábitos de consumo. Valoraciones personales sobre su competencia. Actitudes hacia el medio. Formación en el uso del medio digital.
Acceso y consumo de Redes Sociales	
Acceso y consumo de Teléfono Móvil	
Acceso y consumo de Consola de Videojuegos	
Acceso y consumo de Televisión	

En relación a la fiabilidad del cuestionario, a la luz de los análisis realizados, el coeficiente de consistencia interna (Alpha de Cronbach's) ofrece un valor de 0,879. Y el análisis del nivel de confianza obtuvo unos resultados del 97% de confianza y un $\pm 2,89$ de error muestral.

3.3. Procedimiento

Tras el proceso de selección de centros y alumnado, el equipo investigador se puso en contacto con los departamentos de orientación de los centros seleccionados, mediante reuniones con el orientador, para incardinar la administración del instrumento de recogida de información al proceso de acción tutorial y recibir apoyo en su fase de aplicación.

Por otro lado, los datos fueron analizados con el paquete estadístico *SPSS for Windows 15.0*, utilizando estadísticos descriptivos (frecuencias, medias y desviación típica) y estadísticos inferenciales (chi-cuadrado y análisis de residuos ajustados mediante el procedimiento de Tablas de contingencia).

4. Resultados

4.1. *Uso de medios digitales*

Los resultados obtenidos muestran que el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (alumnado con NEAE) utiliza, en comparación con el alumnado sin necesidad específica de apoyo educativo (alumnado sin NEAE), los mismos medios digitales, como se aprecia en la Tabla 2:

Tabla 2. Uso de medios digitales del alumnado participante.

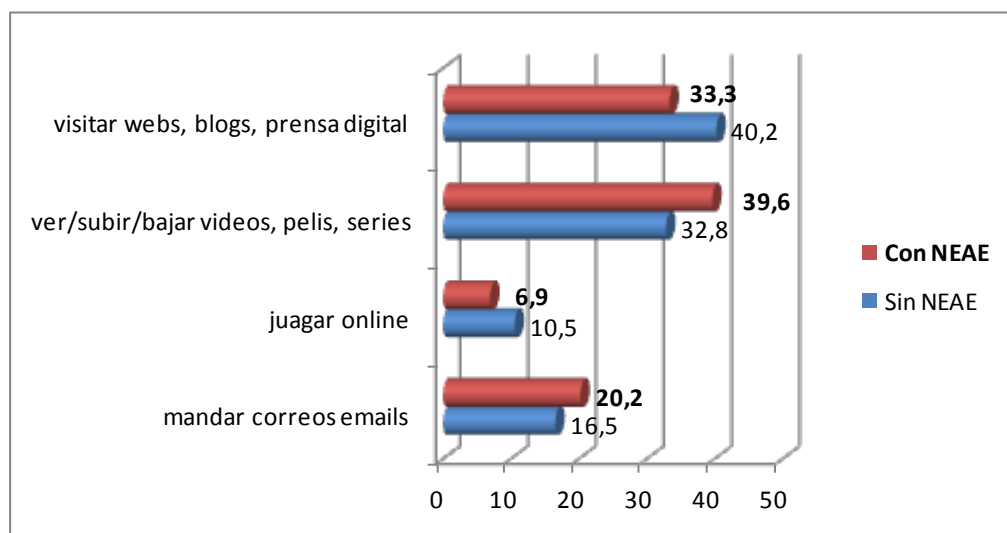
Medios digitales	Alumnado con NEAE	Alumnado sin NEAE
Ordenador	46,5%	53,7%
Teléfono móvil	28,5%	21,5%
Consola de videojuegos	4,7%	5,4%
Televisión	20,3%	19,5%

4.2. *Acceso y consumo de Internet*

La mayoría del alumnado con NEAE tiene, al menos, un ordenador con acceso a Internet en casa (73,2%). Sin embargo, existe un porcentaje, nada despreciable, de este alumnado que manifiesta tener un ordenador sin acceso a Internet (11,5%) e, incluso, no poseer ordenador (14,4%).

En relación al **uso de Internet**, los resultados que obtiene el alumnado con NEAE y sin dichas necesidades quedan reflejados en el gráfico 1.

Gráfico 1. Uso de Internet por parte de los dos grupos de alumnado



Si relacionamos las respuestas de los ítems que se explicitan en la Tabla 3 en función de si el alumnado tiene o no necesidad específica de apoyo educativo, se constatan una serie de diferencias significativas. Por ejemplo, el alumno con NEAE utiliza con menor frecuencia Internet para buscar información y realizar trabajos de clase que el resto de alumnado. Además, el doble de estos alumnos dicen que “nunca” utilizan Internet para este fin (un 8,2% frente al 4.1% del resto de muestra). De esta forma, esta investigación pone de manifiesto una ligera diferencia en el uso que hacen estos dos grupos de la Red.

Tabla 3. Preferencias de uso ante Internet

	A nada	Estudios	Amigos	Familia
Con NEAE	55,0%	20,1%	15,1%	9,8%
Sin NEAE	65,9%	15,4%	8,9%	9,8%

En relación al uso de Internet para hacer trabajos, las respuestas del alumnado con NEAE se concentran en mayor medida en la opción “Casi nunca” (45,5%). Además, en este ítem existe diferencias estadísticamente significativas en comparación con el resto del alumnado ($\chi^2(3) = 29,785$, $p = ,000$). Estas diferencias estriban en que el alumnado con NEAE utiliza, con menor frecuencia de la esperada, Internet para realizar trabajos de clase o deberes que el resto de alumnado.

Estas diferencias también se encuentran entre los participantes cuando se les preguntó a qué preferían quitarle tiempo para navegar por Internet ($\chi^2(3) = 27,791$, $p = ,000$). La mayoría del alumnado con NEAE responde que “A nada” (55%), no obstante, en mayor proporción que el resto, este alumnado prefiere quitarle tiempo a los estudios (20,1%) y a los amigos (15,1%), por este orden.

Por otro lado, ¿en quién o quiénes se apoya más el alumnado a la hora de aprender a utilizar Internet? El alumnado con necesidad específica de apoyo educativo suele apoyarse en sus amigos (28%) y en el profesorado (4,4%) con más frecuencia que el resto de alumnado para aprender a utilizar Internet. Sin embargo, este último grupo de alumnos se considera más capacitado para aprender por sus propios medios a utilizar la Red (68,8%).

Por último, la mayoría del alumnado con NEAE opina que Internet es beneficioso para su formación (47,5%). Sin embargo, existen diferencias estadísticamente significativas en este ítem con el resto del alumnado ($\chi^2(4) = 19,013$, $p = ,001$), pues existe mayor proporción de alumnado con NEAE que considera que Internet no es beneficioso para su formación.

4.3. Acceso y consumo de redes sociales

El alumnado con NEAE participa menos en las **redes sociales** en comparación con el resto de alumnos participantes en la investigación. De hecho, un 16,0% reconoce no participar en ninguna red social; siendo este porcentaje de tan sólo 8,8% en el resto del alumnado. Estas diferencias se hacen más visibles en las horas que dedican a las redes sociales los fines de semana, mientras que el 25,5% del alumnado restante de la muestra pasa más de tres horas en las redes sociales, tan sólo el 18,6% de alumnado con NEAE elige esta opción. Cuando se preguntó al alumnado de la muestra a qué preferían quitarle tiempo, la mayoría del alumnado contestó “a nada”, sin embargo, llama la atención, cómo el alumnado con NEAE prefiere quitar tiempo a los estudios y amigos en mayor medida que el resto de alumnos para acceder a las redes sociales, de hecho, un alto porcentaje de este alumnado (30,2%) afirma no haber mejorado las relaciones con sus amigos por el simple hecho de utilizar las redes sociales. Es más, existen diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2(3) = 22,245$, $p = ,000$) entre el alumnado con NEAE y sin NEAE, pues el primero, en mayor proporción que el resto, utiliza las redes sociales para conocer gente nueva.

4.4. Acceso y consumo de teléfono móvil

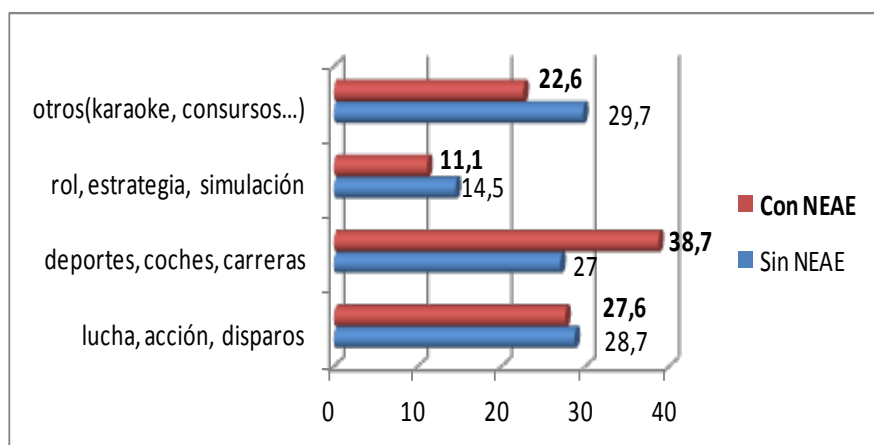
La gran mayoría de los participantes tienen, al menos, uno para uso personal. Además, existe una mayor proporción de alumnado con NEAE que no tiene móvil y, aquellos que lo tienen, admiten, en mayor proporción, no tener acceso a Internet.

Pero, ¿qué uso realiza el alumnado con NEAE del teléfono móvil? ¿Es igual o similar al uso que le otorga el resto de alumnado? Siendo el teléfono móvil el medio más elegido por todos los participantes para hablar con los amigos, el alumnado con necesidades educativas hace un uso ligeramente superior al que hace el resto de los participantes. De la misma forma, este alumnado lo utiliza más para hablar con los amigos (47,7%) que aquel que no presenta necesidades específicas de apoyo educativo (41,1%). También existen diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2(3) = 29,273$, $p = ,000$) en relación a la situación en la que no utilizan el móvil. El alumnado con NEAE, con mayor frecuencia de la esperada, admite utilizar el teléfono móvil, incluso, cuando está estudiando.

4.5. Acceso y consumo de consola de videojuegos

La consola de videojuegos es un medio digital extendido entre el alumnado con NEAE, tan sólo el 28,7% de esta alumnado admite no poseer una. La mayoría de este alumnado, en los días de semana, lo utiliza, menos de una hora (81,9%). Al igual que para los otros medios digitales, existe diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado con NEAE y el resto en el ítem de a qué prefiere quitarle tiempo para jugar a la consola de videojuegos ($\chi^2(3)= 20,872$, $p = ,000$). Para jugar a la consola de videojuegos, el alumnado con NEAE, en mayor proporción que el resto, admite preferir quitarle tiempo a los estudios. En cuanto al tipo de juego preferido comprobamos que hay diferencias como se puede apreciar en el gráfico 2.

Gráfico 2. Videoconsola: diferencias entre el tipo de juego preferido.



4.6. Acceso y consumo de televisión

La mayoría del alumnado con NEAE prefiere ver la televisión en el salón con su familia (65,5%). No obstante, existe una proporción, nada despreciable, de este alumnado que prefiere verla solo en su habitación (24,4%), si se compara con el resto (18,9%). La mayoría del alumnado con NEAE admite ver la televisión una media de entre 1 y 3 horas al día (45,5%). Además, existen diferencias estadísticamente significativas en el ítem de a qué prefiere quitarle tiempo para ver la televisión ($\chi^2(3)= 32,801$, $p = ,000$). Como en el resto de medios digitales, Para ver la televisión, el alumnado con NEAE, en mayor proporción que el resto, admite preferir quitarle tiempo a los amigos y a los estudios.

5. Conclusiones

De los resultados conseguidos en esta investigación destacamos que en todas las dimensiones analizadas no existen grandes diferencias entre los dos grupos de alumnos que hemos establecido pues, al igual que contemplan Lozano & Ballesta (2004) y Ballesta & Lozano (2007), se aprecia que determinados medios digitales usuales, como Internet, teléfono móvil, consola de videojuegos y televisión, son utilizados por todo el alumnado participante. No obstante, existen matices importantes que marcan diferencias entre ellos.

En primer lugar, en relación al equipamiento de medios digitales, hay que subrayar que es menor en los hogares del alumnado con NEAE respecto al resto. Al igual que el estudio de Ballesta, Lozano & Serrano (2003) y Ballesta, Gómez, Guardiola, Lozano & Serrano (2003), la diferencia más relevante la encontramos en el ordenador y en el acceso a Internet, lo que podría justificar que este alumnado tuviera mayor dificultad para aprender a utilizar estos medios de forma autónoma y, de esta manera, necesitar el apoyo de sus amigos y/o docentes, en mayor medida, que el alumnado del resto de la muestra. Además, esta realidad puede justificar que este alumnado haga un menor uso de estos medio para realizar tareas escolares en el hogar. En este sentido, todos los alumnos participantes utilizan Internet como un medio destinado a satisfacer sus preferencias en el campo del ocio y tiempo libre, relegando el alumnado con NEAE a un segundo plano la perspectiva formativa.

A raíz de los resultados de la investigación, nace la siguiente pregunta: ¿puede conducir esta situación de desventaja en equipamiento y uso de las nuevas tecnologías a cierta exclusión social del alumnado con NEAE y a su fracaso escolar?

En relación al uso y consumo de medios digitales, los resultados de la investigación indican que el alumno con NEAE no presta tanta importancia a los estudios y a los amigos como el resto de la muestra, lo que se manifiesta en la preferencia a quitar tiempo a éstos para conectarse a la Red, ver la televisión... Una idea que llama la atención en estas edades donde los amigos tienen un papel fundamental en sus vidas.

Por otra parte, el alumnado con NEAE utiliza más las redes sociales para hacer nuevos amigos que el resto de la muestra, lo que puede indicar una falta de integración con sus compañeros de clase y búsqueda de nuevas amistades para satisfacer la necesidad de relacionarse. Como plantean Ballesta y Lozano (2007), se puede concluir que los medios nos diferencian. Por eso, desde ámbitos educativos debe abordarse esta situación para plantear soluciones y dar respuesta a las necesidades educativas que dichas diferencias demandan, como favorecer la igualdad de oportunidades de acceso a los mismos, con el fin de eliminar los posibles problemas de exclusión social y fracaso escolar (Lozano & Ballesta, 2004; Lozano, Ballesta, Alcaraz & González, 2012; Lozano, Ballesta, Alcaraz & Cerezo, 2013).

En cuanto al uso y consumo de la consola de videojuegos y la televisión no encontramos grandes diferencias a excepción de los pequeños matices en cuanto a la elección de juegos.

De lo anteriormente expuesto, al igual que Strasburger (2009), se constata una necesidad de profundizar en los centros educativos y en las familias de una educación para los medios, que potencie el buen uso de los mismos desde la perspectiva pedagógica y formativa.

Nota:

Este trabajo es resultado del proyecto de investigación “El uso y la interacción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia “ (ref. 15252/PPC/10) financiado con cargo al Programa de Generación de Conocimiento Científico de Excelencia de la Fundación Séneca, Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia.

Referencias

- Ballesta, F.J., Gómez, J.A., Guardiola, P., Lozano, J. & Serrano, F.J. (2003).** *Los jóvenes y los medios de comunicación. El consumo de medios en jóvenes de secundaria.* Madrid: CCS.
- Ballesta, F. J. & Lozano, J. (2007).** Los medios de comunicación, ¿nos igualan o nos diferencian? *Não es Enseñanza*, 25, 45-67.
- Ballesta, F. J., Lozano, J. & Serrano, F. J. (2003).** Los jóvenes de Secundaria y el consumo de medios de comunicación en Murcia. *Comunicación y Pedagogía*, 187, 22-36.
- Ballesta, J; Lozano, J; Alcaraz, S & Cerezo, M. (2012a).** Acceso y uso de pantallas en adolescentes: teléfono móvil, consola de videojuegos y televisión. En M., Estebanell y F., García (Eds.) *XX Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa.* (pp. 77-85). Girona: Universitat de Girona.
- Ballesta, J; Lozano, J; Alcaraz, S & Cerezo, M. (2012b).** Consumo de Internet y redes sociales en alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. En En M., Estebanell y F., García (Eds.) *XX Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa.* (pp.69-76). Girona: Universitat de Girona.
- Buckingham, D. (2007).** Digital Media Literacies: Rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 43-55.
- Buckingham, D. (2008).** Digital culture, Media education and the Place of Schooling. Recuperado el 10 de septiembre de 2011 de www.childrenyouthandmediacentre.co.uk
- Esteve, J. M. (2008).** *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento.* Barcelona: Paidós.
- Livingstone, S & Bovill, M. (2001).** *Children and their changing media environment a European comparative study.* London: Lawrence Erlbaum.
- LOE (2006)** Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicada en el Bolentin Oficial del Estado (BOE) n. 106 de 4 de mayo de 2006 (páginas 17158-17207).

- Lozano, J. & Alcaraz, S.** (2011). Software educativo para la enseñanza de competencias emocionales en alumnado con trastornos del espectro autista. *Educación XXI*, 14(2), 189-212.
- Lozano, J. & Alcaraz, S.** (2012). *Respuesta educativa al alumnado con trastornos del espectro autista*. Madrid: La Muralla.
- Lozano, J., Alcaraz, S. & Bernabeu, M.** (2012). Competencias emocionales del alumnado con trastornos del espectro autista en un aula abierta específica de Educación secundaria. *Aula Abierta*, 40(1), 15-26.
- Lozano, J. & Ballesta, F. J.** (2004). El acceso a la información de los jóvenes inmigrantes de secundaria en la Región de Murcia. *Boletín de la ANABAD*, 54(1-2), 141-162.
- Lozano, J. & Ballesta, J.** (2005). El consumo de medios de comunicación en los jóvenes de educación secundaria obligatoria de la región de Murcia. En J. A. Ortega, *El profesorado ante el reto de las nuevas tecnologías en el sociedad del conocimiento* (pp. 322-342) Granada: Universidad de Granada.
- Lozano, J., Ballesta, J., Alcaraz, S., & Cerezo, M.** (2013). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la relación familia-escuela. *Revista Fuentes*, 13, 173-192.
- Rubio, A. (Dir.)** (2009). *Adolescentes y jóvenes en la red: factores de oportunidad*. Madrid: Injuve.
- Lozano, J., Ballesta, J., Alcaraz, S. & González, N.** (2012). Uso y consumo de medios digitales del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, en segundo ciclo de Educación Secundaria. En Contrina, M, y García, M. (Ed.), *Prácticas en Educación Inclusiva: diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad* (pp. 1235-1244). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Sádaba, C. & Bringué, X.** (2009). *La generación interactiva en España: niños y adolescentes ante las pantallas*. Barcelona: Ariel-Fundación Telefónica.
- Strasburger, V. C.** (2009). Media and children. What Needs to Happen Now? *Journal of the American Medical Association*, 301(21), 2265-266.

Creatividad en el contexto educativo: Un estudio comparativo entre estudiantes españoles y portugueses

Creativity in the educational context: A comparative study of Spain and Portugal students

Ángela Díaz-Herrero¹, Cecilia Ruiz-Esteban¹, Gonçalo Bernardino², Mario Gómes², Jennifer Argudo Iglesias¹

¹*Facultad de Educación. Universidad de Murcia (España)*

²*Agrupamento de Escolas de Maxial. Torres Vedras, Lisboa (Portugal)*

adiaz@um.es, cruiz@um.es, gonber@aemaxial.net,

margom@aemaxial.net, jenifer.argudo@um.es

Resumen

El objetivo de este trabajo fue examinar si existían diferencias en competencia creativa entre estudiantes españoles y portugueses de edades comprendidas entre 13 y 16 años. La muestra española estuvo compuesta 32 adolescentes (53.1% chicos) de 3º de ESO del I.E.S. Juan Carlos I de Murcia y la muestra portuguesa estuvo formada por 16 adolescentes (37.5% chicos) de 9º grado del Agrupamiento de Escuelas de Maxial. Para la evaluación de la creatividad se utilizó el Test CREA, que tiene como finalidad la apreciación de la inteligencia creativa a través de un indicador de generación de cuestiones, desde un contexto teórico de búsqueda y solución de problemas. Los datos fueron analizados mediante el paquete estadístico informatizado SPSS (versión 19.0) y sometidos a Pruebas t de Student de diferencias entre medias para muestras independientes. También se calcularon los índices de tamaño del efecto mediante el estadístico d de Cohen. Los resultados mostraron la existencia de diferencias significativas en creatividad entre ambos grupos de adolescentes, mostrando los estudiantes portugueses puntuaciones medias más elevadas que los españoles. Asimismo se halló un efecto significativo de la variable género, mostrando las chicas puntuaciones más elevadas en ambos grupos de estudiantes. Se destacan las implicaciones educativas de estos resultados para la mejora de la competencia creativa en los estudiantes.

Palabras clave: Adolescencia, Estudio Transcultural, Creatividad, Género, Educación Secundaria.

Abstract

The aim of this study was to examine whether there were differences in creative competence between Spanish and Portuguese students aged between 13 to 16 years. The Spanish sample consisted on 32 adolescents (53% boys) from I.E.S. Juan Carlos I, Murcia and the Portuguese sample consisted of 16 teenagers (37.5% boys) 9th grade Maxial School Grouping. Assessment of creativity has been achieved by using the CREA Test which is intended at assessing the creative intelligence through an indicator of question-raising within a theoretical context of search and problem solving. Data were analyzed using computerized statistical package SPSS (v.19.0) for Windows and Student's t tests for differences between means for independent samples were run. The indexes for the effect size were also calculated using Cohen's d statistic. The results showed the existence of significant differences in creativity between the two groups of students. Portuguese students showed higher average scores than Spanish. It also found a significant effect of the variable gender, girls showing higher scores in both groups of students. This work emphasizes the educational implications of these findings for improving creative competence of students.

Key words: Adolescence, Cross-Cultural Study, Creativity, Gender, Secondary Education.

1. Introducción

La creatividad es beneficiosa para los individuos además de para las instituciones y las sociedades ya que está vinculada con productividad, adaptabilidad y salud (Runco, 2004). Kerr y Gagliardi (2003) afirman que la creatividad parece ser el rasgo humano más indescifrable y crítico necesario para el avance de la humanidad. No obstante, aunque muchos psicólogos se han interesado por el estudio de la creatividad y han realizado numerosas investigaciones, todavía queda mucho trabajo por hacer (Simonton, 2000). De hecho nos encontramos con múltiples definiciones de la creatividad y de los factores que la condicionan. Los únicos acuerdos que parecen existir se vinculan con la consideración de que la creatividad es un constructo complejo en el que interactúan múltiples condicionantes, no solo subjetivos sino también contextuales. Según Runco y Sakamoto (1999), la creatividad se encuentra entre las más complejas conductas humanas, parece estar influida por una amplia serie de experiencias evolutivas, sociales y educativas, y se manifiesta de maneras diferentes en una diversidad de campos.

Uno de los principales referentes en el estudio de la creatividad ha sido Guilford (1950) que define a la persona creativa como aquella que reúne una serie de rasgos característicos tales como invención, elaboración, organización, composición y planificación. Tomando como punto de partida sus estudios, la investigación en creatividad se ha dirigido principalmente a identificar habilidades personales y

factores internos y externos que facilitan la actividad creadora. De este modo, la creatividad o el pensamiento creativo se concibe como una capacidad que puede ser desarrollada o ejercitada si prestamos atención a esas habilidades, actitudes o factores relacionados.

En esta línea, y con el fin de promover la creatividad, los investigadores han intentado comprender los factores que afectan al desempeño creativo como por ejemplo, el género, el estatus socioeconómico, la cultura y el logro académico (Amabile, 1996; Baer, 1999; Chamorro-Premuzic, 2006; Cropley, 1997; Runco, 2004; Wang, 2011).

Así pues, algunos estudios han señalado diferencias relevantes entre culturas (Jaquish & Ripple, 1985; Niu & Sternberg, 2003; Ogawa, Kuehn-Ebert & DeVito, 1991; Rudowicz, Lok & Kitto, 1995; Saeki, Fan, & Van Dusen, 2001; Straus & Straus, 1968; Torrance, 1969; Torrance & Sato, 1979), utilizando como medida, en su mayor parte, las puntuaciones en tests de creatividad. El objetivo de la mayoría de estos trabajos ha sido comparar la cultura americana principalmente con culturas asiáticas, tales como la china (Jaquish & Ripple, 1985; Rudowicz et al., 1995; Torrance, 1969), japonesa (Ogawa et al., 1991; Saeki et al., 2001; Torrance & Sato, 1979) e india (Straus & Straus, 1968; Torrance, 1969).

La mayoría de estas investigaciones han encontrado que los estudiantes americanos de distintas edades destacaron por encima de los estudiantes chinos, japoneses e indios de las mismas edades en desempeño creativo (Jaquish & Ripple, 1985; Niu & Sternberg, 2003; Saeki et al., 2001). No obstante, algunos estudios han proporcionado hallazgos diferentes. Así por ejemplo, Jellen y Klaus (1989), utilizando una evaluación de la creatividad diferente, mostraron que los estudiantes de las Islas Filipinas se desarrollaron mejor que los de Inglaterra, Alemania y Estados Unidos. Si bien, en este estudio nuevamente los estudiantes de Estados Unidos puntuaron más alto en creatividad que los de China y de la India.

Por otro lado, también el género parece ser un posible factor influyente en la ejecución creativa. Si bien, las investigaciones en esta línea también han sido escasas y han arrojado resultados contradictorios. Así pues, la mayoría de estudios no han hallado diferencias entre hombres y mujeres (Baer, 1999, 2005; Maccoby & Jacklin, 1974; Matud, Rodríguez & Grande, 2007). Si bien, otros estudios más recientes sostienen que las chicas muestran una mayor habilidad creativa que los chicos (Cheung & Lau, 2010).

Teniendo en cuenta que la investigación sobre creatividad dedicada al análisis transcultural todavía es escasa (Niu & Sternberg, 2002; Raina, 1999) y los hallazgos contradictorios que existen entre algunos de estos trabajos tanto en cuanto a las diferencias entre culturas como en relación al género como posible factor modulador; el objetivo de nuestro trabajo consiste en analizar si existen diferencias en competencia creativa entre estudiantes españoles y portugueses de edades comprendidas entre 13 y 16 años. Asimismo pretendemos examinar el efecto del género sobre la creatividad.

2. Método

2.1 Participantes

Para este trabajo se seleccionó un grupo de estudiantes españoles y otro de estudiantes portugueses. La muestra española estuvo constituida por 32 alumnos (17 chicos y 15 chicas) de edades comprendidas entre 14 y 15 años ($M= 14.09$; $DT= .296$) que estaban escolarizados en 3º de ESO en el I.E.S. Juan Carlos I de Murcia (España). La muestra portuguesa quedó constituida por 16 estudiantes (6 chicos y 10 chicas) de edades comprendidas entre 13 y 16 años ($M= 14.31$; $DT= .704$) que asistían a 9º grado en el Agrupamiento de Escuelas de Maxial (Portugal).

2.2 Instrumento

2.2.1 CREA: Inteligencia Creativa. Una medida cognitiva de la creatividad (Corbalán, Martínez, Alonso, Donolo, Tejerina & Limiñana, 2003).

El CREA es una medida cognitiva de la creatividad a través de la generación de preguntas. Utiliza como procedimiento para la medida de creatividad la capacidad del sujeto para elaborar preguntas a partir de un material gráfico suministrado. La generación de buenas preguntas como indicador de una actividad creativa se ha asociado a la idea de producto, en tanto generar una pregunta es construir un esquema, recombinaando elementos de aquel y conectándolo con otros elementos provenientes de otro esquema. Los autores de la prueba consideran a la creatividad como un estilo cognitivo “una disposición a actuar de un modo determinado en la esfera de la cognición, motivada por una particular tendencia a relacionarse con el entorno, en la que es característica la amplitud de rango de las asociaciones...” (Corbalán et. al., 2003, p. 42).

Consta de tres láminas a partir de las que el sujeto tiene que generar todo tipo de cuestiones que le sugieran los dibujos. El CREA cumple con los estándares básicos de fiabilidad y validez exigibles a una prueba psicológica (la fiabilidad estimada para las formas A y B es de .87). Para este estudio se ha utilizado una lámina: el CREA A para adolescentes. La prueba se puede aplicar tanto individual como colectivamente, siendo el tiempo de duración necesario entre 10 y 20 minutos.

El CREA proporciona una puntuación directa (PD) que debe ser consultada en los baremos correspondientes para obtener una puntuación centil (PC) que posteriormente es interpretada. En este trabajo utilizaremos las puntuaciones directas.

2.3. Procedimiento

Los cuestionarios se aplicaron de forma colectiva, voluntaria y anónima en el aula. Los investigadores estuvieron presentes durante la administración de la prueba para proporcionar ayuda si era necesaria y verificar la cumplimentación independiente por parte de los participantes.

2.4. Análisis estadísticos

Los datos fueron analizados mediante el paquete estadístico informatizado SPSS (versión 19.0) para Windows. Para la comparación de medias se utilizaron pruebas t de Student de diferencias entre medias para muestras independientes. También se calculó el índice de tamaño del efecto mediante el estadístico *d* propuesto por Cohen (1977, 1988).

3. Resultados

En primer lugar, para comprobar si existían diferencias en creatividad entre ambos grupos de estudiantes se efectuaron pruebas t de Student de diferencias entre medias para muestras independientes. Como puede apreciarse en la Tabla 1, los resultados mostraron la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones medias de ambos grupos. En este sentido, los estudiantes portugueses exhibieron mayores puntuaciones en creatividad que los estudiantes españoles (véase Figura 1). El cálculo del tamaño del efecto reveló que las diferencias encontradas entre ambos grupos de estudiantes eran de magnitud alta.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos, pruebas t de Student de diferencias entre medias para muestras independientes (estudiantes españoles vs. estudiantes portugueses) y tamaños del efecto.

	Grupo	Media	DT	t (GL= 46)	Prob.	d
Creatividad	Español	24.84	15.972	-2.965	.006	.91
	Portugués	37.44	7.941			

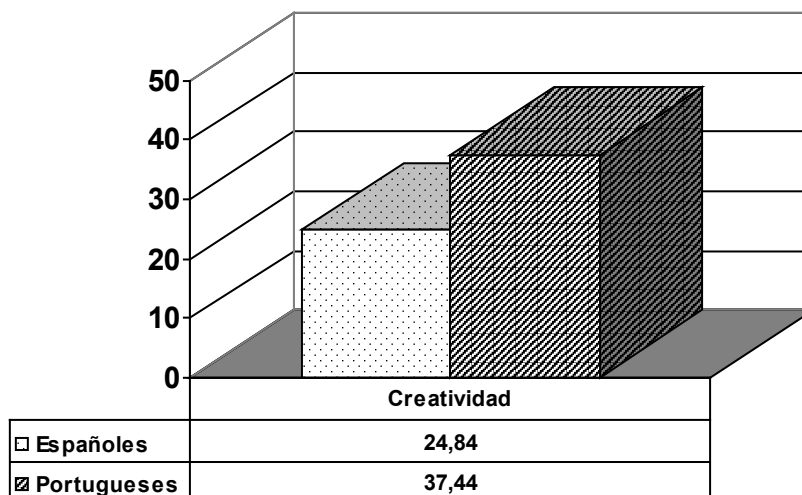


Figura 1. Puntuaciones medias en creatividad para cada grupo muestral (estudiantes españoles vs. estudiantes portugueses).

En segundo lugar, y para analizar de modo independiente si en ambos grupos de estudiantes habían diferencias de género, se realizaron nuevamente pruebas t de Student de diferencias entre medias. En este caso, y en cuanto a la muestra española (véase Tabla 2 y Figura 2), no se hallaron diferencias significativas entre ambos grupos. No obstante, tras evitar el sesgo del tamaño muestral, se encontró que el tamaño del efecto fue de magnitud moderada. Así pues, las chicas españolas mostraban mayores puntuaciones en creatividad que los chicos.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos, pruebas t de Student de diferencias entre medias para muestras independientes en estudiantes españoles (chicos vs. chicas) y tamaños del efecto.

	Género	Media	DT	t (GL= 30)	Prob.	d
Creatividad	Chicos	20.76	19.250	-1.574	.126	.56
	Chicas	29.47	9.913			

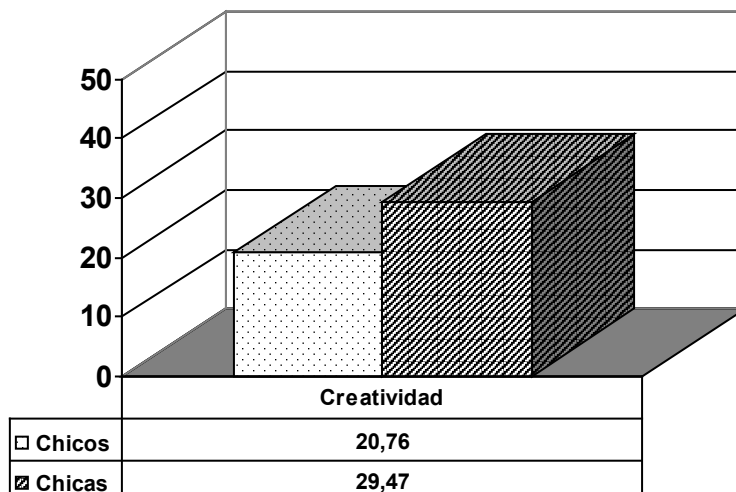


Figura 2. Puntuaciones medias en creatividad para chicos y chicas en la muestra de estudiantes españoles.

En lo que se refiere a la muestra de estudiantes portugueses, tal como se refleja en la Tabla 3 y en la Figura 3, el análisis de los datos tampoco indicó diferencias significativas entre chicos y chicas en las pruebas t. Si bien, el estadístico *d* de Cohen mostró que las diferencias estadísticas entre chicos y chicas eran de magnitud elevada. En este sentido, nuevamente las chicas portuguesas manifestaron una mayor competencia creativa que los chicos portugueses.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos, pruebas t de Student de diferencias entre medias para muestras independientes en estudiantes portugueses (chicos vs. chicas) y tamaños del efecto.

	Género	Media	DT	t (GL= 14)	Prob.	d
Creatividad	Chicos	33.00	8.649	-1.870	.083	.96
	Chicas	40.10	6.523			

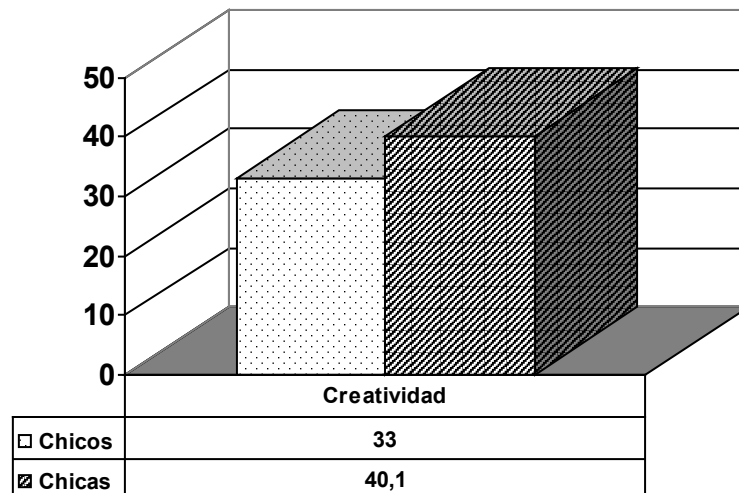


Figura 3. Puntuaciones medias en creatividad para chicos y chicas en la muestra de estudiantes portugueses.

4. Conclusiones

Los resultados obtenidos en este trabajo nos permiten afirmar, por un lado, que los estudiantes portugueses muestran una mayor habilidad creativa que los españoles y, por otro lado, que las chicas de ambos países muestran mayores puntuaciones en creatividad que los chicos. Esta última afirmación está en consonancia con los resultados de estudios previos (Cheung & Lau, 2010).

No obstante, se trata de un estudio preliminar que presenta numerosas limitaciones que hacen necesario que los resultados sean tomados con mucha cautela. Una de las principales limitaciones tiene que ver con el pequeño tamaño muestral, lo que impide la generalizabilidad de los resultados. Es de vital importancia que se lleven a cabo futuros estudios con muestras más amplias en los que no sólo se describan las diferencias entre culturas sino en los que se indaguen y analicen las relaciones entre creatividad y factores ambientales tales como los diversos métodos de enseñanza y experiencias de aprendizaje.

Dentro del ámbito educativo, la creatividad está relacionada con las posibilidades de formular y resolver cuestiones, es favorable que las tareas de aprendizaje se orienten hacia la búsqueda de

problemas y soluciones desde diferentes perspectivas y procedimientos. Para ello, tal como sostienen diversos autores (Diakidoy & Kanari, 1999; Torrance, 1975; Von Eschenbach & Noland, 1981), es importante que los docentes fomenten en sus alumnos características tales como determinación, curiosidad, independencia, persistencia, autoconfianza y voluntad para asumir riesgos

Amabile (1996) propone construir ambientes perceptiva y cognitivamente estimulantes en los que se desarrollen talentos y habilidades específicas. Esta autora sostiene que el autocontrol conseguido por la libre elección de las tareas y los métodos conduce a la creatividad. También es importante la motivación intrínseca por el trabajo y la libertad en la gestión del tiempo y de los recursos. En los entornos educativos es necesario que se genere un clima de apertura hacia las nuevas ideas, de flexibilidad y adaptación al cambio y se disminuya el miedo al fracaso y el rechazo al riesgo. De igual modo, tal como sostienen Alencar y Fleith (2004), deben promoverse espacios que proporcionen a los individuos seguridad, reconocimiento, atención y expectativas positivas para que estos puedan expresar sus ideas libremente.

En conclusión, teniendo en cuenta todo lo anterior, consideramos de vital importancia que en los espacios de formación docente se estudien, analicen y propongan acciones pedagógicas orientadas a la creación de contextos creativos de enseñanza-aprendizaje. En palabras de Hennessey y Amabile (2010), consideramos que “el estudio psicológico de la creatividad es esencial para el progreso humano. Si se han de hacer avances en las ciencias, las humanidades y las artes, hemos de llegar a una comprensión mucho más detallada del proceso creativo, sus antecedentes y sus inhibidores. (...) La creatividad es uno de los factores clave que impulsan la civilización”.

Referencias

- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S.** (2004). Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no ensino superior. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17, 105-110.
- Amabile, T.M.** (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Baer, J.** (1999). Gender differences. En M. A. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity: Volume one* (pp. 753-758). New York: Academic Press.
- Baer, J.** (2005). *Gender and creativity*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Washington, DC (August).
- Chamorro-Premuzic, T.** (2006). Creativity versus conscientiousness: Which is a better predictor of student performance?. *Applied Cognitive Psychology*, 20, 521-531.
- Cheung, P. C. & Lau, S.** (2010). Gender differences in the creativity of Hong Kong school children: Comparison by using the new electronic Wallach-Kogan creativity tests. *Creativity Research Journal*, 22(2), 194-199.

- Cohen, J.** (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (revised edition). New York: Academic Press.
- Cohen, J.** (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd edition). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Corbalán, F.J., Martínez, F., Alonso, C., Donolo, D., Tejerina, M. & Limiñana, R. M.** (2003). *CREA. Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid: TEA Ediciones.
- Cropley, A. J.** (1997). Fostering creativity in the classroom. En M. A. Runco (Ed.), *The creativity research handbook: Volume one* (pp.83-114). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Diakidoy, I. & Kanari, E.** (1999). Student teachers' beliefs about creativity. *British Educational Research Journal*, 25(2), 225-43.
- Guilford, J. P.** (1950). Creativity. *American Psychologist*, 14, 469-479.
- Hennessey, B. A. & Amabile, T. M.** (2010), Creativity. *Annual Review of Psychology*, 61, 569-98.
- Jaquish, G. A. & Ripple, R. E.** (1985). A life-span developmental cross-cultural study of divergent thinking abilities. *International Aging and Human Development*, 20(1), 1-11.
- Jellen, H. G. & Klaus, K.** (1989). Assessing creative potential world-wide: The first cross-cultural application of the test for creative thinking—drawing production (TCT-DP). *Gifted Education International*, 6, 78-86.
- Kerr, B., & Gagliardi, C.** (2003) Measuring creativity in research and practice. En S. J. Lopez, & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 155-169). Washington, DC: American Psychological Association.
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N.** (1974). *The Psychology of Sex Differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Matud, P., Rodriguez, C. & Grande, J.** (2007). Gender differences in creative thinking. *Personality and Individual Differences*, 43, 1137-1147
- Niu, W. & Sternberg, R. J.** (2002). Contemporary studies on the concept of creativity: The East and the West. *Journal of Creative Behavior*, 36(4), 269-288.
- Ogawa, M., Kuehn-Ebert, C., & DeVito, A.** (1991). Differences in creative thinking between Japanese and American fifth grade children. *Ibaraki University Faculty of Education Bulletin*, 40, 53-59.
- Raina, M. K.** (1999). Cross-cultural differences. En M. A. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity: Volume one* (pp. 453-464). New York: Academic Press.
- Rudowicz, E., Lok, D., & Kitto, J.** (1995). Use of the Torrance tests of creative thinking in an exploratory study of creativity in Hong Kong primary school children: A cross-cultural comparison. *International Journal of Psychology*, 30(4), 417-430.
- Runco, M. A.** (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657-687.
- Runco, M. & Sakamoto, S.** (1999). Experimental studies of creativity. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press.

- Saeki, N., Fan, X., & Van Dusen, L.** (2001). A comparative study of creative thinking of American and Japanese college students. *Journal of Creative Behavior*, 35(1), 24-36.
- Simonton, D. K.** (2000). Creativity. Cognitive, personal developmental, and social aspects. *American Psychologist*, 55, 151-158.
- Straus, J.H. & Straus, M.A.** (1968). Family role and sex differences in creativity of children in Bombay and Minneapolis. *Journal of Marriage and the Family*, 30(1), 46-53.
- Torrance, E. P. & Sato, S.** (1979). Figural creative thinking abilities of United States and Japanese majors in education. *Creative Child and Adult Quarterly*, 4(4), 216-221.
- Torrance, E. P.** (1969). What is honored: Comparative studies of creative achievement and motivation. *Journal of Creative Behavior*, 3(3), 149-154.
- Torrance, E. P.** (1975). Assessing children, teachers, and parents against the ideal child criterion. *Gifted Child Quarterly*, 19, 130-139.
- Von Eschenbach, J. F. & Noland, R. E.** (1981). Changes in student teachers' perception of the creative pupil. *The Creative Child and Adult Quarterly*, 8, 169-177.
- Wang, A. Y.** (2011). Contexts of creative thinking: A comparison on creative performance of student teachers in Taiwan and the United States. *Journal of International and Cross-Cultural Studies*, 2(1), 1-14.

Latim privado e público: Uma perspetiva analítica do envolvimento dos alunos na aprendizagem do latim nas escolas do séc. XXI

Private and public latin: An analytical perspective of student engagement in learning latin at schools of XXI century

Clara Anuniação

Universidade de Lisboa (Portugal)

clara_anunciacao@yahoo.com

Resumo

Atualmente poucas são as escolas que oferecem, no leque de opções do ensino secundário, a disciplina de Latim A. Destas, muitas há que referem a inexistência do número suficiente de alunos para constituir uma turma. Outras argumentam que, apesar da existência de um número considerável de alunos, não têm um professor habilitado para dar essa formação. Quer por estas ou outras razões, o que é evidente e inegável é a presente situação do latim, que se encontra em vias de extinção no atual currículo escolar do ensino secundário. A nossa recente prática de ensino supervisionada no âmbito de Mestrado em Ensino fez com que tomássemos conhecimento de diferentes realidades escolares no que diz respeito à lecionação curricular desta disciplina. Por um lado, o latim, num colégio privado, é apanágio de rigor e de excelência, sendo parte integrante do currículo escolar logo a partir do 2.º ciclo do ensino básico. Por outro lado, numa escola pública da zona periférica de Lisboa, dez alunos do 11.º ano preparam-se para realizar o exame final da disciplina neste ano letivo. O que os terá levado a optar por Latim em detrimento de qualquer outra opção? Mais do que identificar e confrontar as diferentes culturas organizacionais de cada uma das escolas e de como estas promovem (ou não) a disciplina em questão, interessa-nos focar os alunos e a possibilidade de motivar uma turma do séc. XXI para a aprendizagem de uma realidade distante como a da Antiguidade Clássica e de como estes se envolvem didaticamente numa aprendizagem ativa e profícua que se interliga em vários campos do saber. Partiremos, por isso, de uma breve e sucinta contextualização, procurando evidenciar não só os elos de ligação entre a disciplina de Latim e os alunos, mas também, e principalmente, entre esta formação específica e a escola.

Palavras-chave: disciplina de Latim; Latim no Ensino Secundário; envolvimento dos alunos.

Abstract

Currently there are a few schools that offer the discipline of Latin A in the range of options in the secondary education. Of these few, many refers the lack of sufficient number of students to form a class. Others argue that, despite the existence of a considerable number of students, do not have a teacher qualified to give the discipline. Whether for these or other reasons, which is obvious and undeniable is the present situation of Latin, which is endangered in the current curriculum of secondary education. Our recent supervised teaching practice within the Master of Education led us to take knowledge from different educational situations with regard to this discipline. On the one hand, Latin, in a private school, is the hallmark of rigor and excellence, being an integral part of the school curriculum right from the 5th grade. On the other hand, in a public school of the peripheral zone of Lisbon, ten students from the 11th grade are preparing themselves to take the final examination in this discipline this school year. What has led them to opt for Latin over another option? More than identify and confront the different organizational cultures of each one of the schools and how they promote (or not) the discipline in question, we are interested in focusing on students and the ability to motivate a class of the XXI century learning a distant reality as Classical Antiquity and how to get this students didactically involved in active learning that interconnects and fruitful in various fields. Depart, so a brief and succinct context, seeking to highlight not only the links between the discipline of Latin and students, but also, and especially, between that and school.

Keywords: Latin course; Latin in secondary education; student engagement.

1. Introdução

A impossibilidade de desenvolver este estudo numa perspetiva comparatista entre as diferentes culturas organizacionais de escola e de como estas promovem (ou não) a disciplina de Latim levou a que não só se alterasse superficialmente o título, que passou de “Latim privado e público” a “Latim privado *de* público”, como também a direcionar este trabalho para contemplar os seguintes pontos considerados relevantes para abordar o tema proposto: 1) abordagem de alguns aspetos que contribuem a (in)existência do Latim no ensino secundário; 2) a relação entre esta formação específica e a formação em geral assegurada pela escola e 3) a necessidade de dar mais relevância a uma formação *latinista* no currículo escolar desde cedo.

Assim, o presente trabalho começa por apresentar o respetivo enquadramento, dividido em três partes, institucional, escolar e micro, procurando contextualizar genericamente o panorama da disciplina de Latim no sistema educativo português. De seguida, é apresentada a metodologia do nosso estudo e, depois, os resultados visados. Por fim, teceremos as considerações finais.

2. Enquadramento

2.1 *Enquadramento institucional*

As políticas educativas do séc. XXI têm introduzido, no sistema de ensino português, alterações significativas que, assentes nas múltiplas teorias pedagógicas avançadas pelo campo das ciências educativas, procuram conciliar estratégias de combate ao insucesso e abandono escolares com o objetivo de ajustar e flexibilizar os recursos humanos e os materiais existentes localmente. São estas políticas que mais têm colocado em evidência a extinção do Latim do currículo do ensino secundário.

Embora a “não obrigatoriedade” da disciplina de Latim seja um legado do século passado, o Decreto-Lei n.º 74 de 2004 veio acentuar uma certa dispensabilidade da disciplina, que, sendo opcional para os alunos de Línguas e Literaturas, figura, neste documento, ao lado de Literatura Portuguesa, com um plano de estudos restringido a apenas dois anos de aprendizagem (10.º e 11.º)¹. A co-ocorrência entre diferentes disciplinas do currículo e a redução do tempo letivo de contacto entre os alunos e a língua latina além de não facilitar a devida preparação daqueles para o exame final no 11.º ano, também não abona a favor do envolvimento dos estudantes na aprendizagem do Latim.

Recentemente, o Despacho n.º 5048-B/2013 de 12 de abril veio estabelecer critérios de constituição de turmas que, ao procurar uma gestão eficaz, rentabilizando os recursos humanos existentes nas escolas, volta a contribuir para o alargamento do fosso entre a disciplina de Latim e a comunidade escolar. Segundo este documento legislativo, o número mínimo para abrir uma disciplina de opção é de vinte alunos². Dificilmente haverá possibilidade de constituir turmas de Latim, tendo em conta este requisito obrigatório. Mas também será problemático para outras disciplinas, como, por exemplo, o Alemão.

Basta consultar os dados disponibilizados para constatar que não só os alunos de latim estão a desaparecer, como também têm piores notas. Isaltina Martins refere no seu blogue a existência de apenas 176 alunos inscritos no exame nacional de Latim A em 2010, por oposição a 289 alunos inscritos no ano anterior³.

De acordo com os relatórios dos exames nacionais, disponibilizados pelo GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional), a média atingida no exame nacional de Latim A no ano de 2010 foi de 11,5 na

¹ Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de março.

² Despacho n.º 5048-B/2013 de 12 de abril. Critérios de constituição de turmas para o ano letivo de 2013/2014.

³ Dados extraídos do blogue da Professora Isaltina Martins:<http://delingualatina.blogs.sapo.pt/6140.html>, consultado a 6 de agosto de 2013.

primeira fase⁴. No ano seguinte, os alunos inscritos eram 118, sendo a média nacional de 10,8 valores⁵. Em 2012, o número de alunos rondava os 121 e a média era de 11,5. No entanto, a percentagem de classificações iguais ou superiores a 10 andava nos 69%⁶.

Em suma, muitas destas reformas estruturantes têm contribuído para a contínua desvalorização do ensino e da aprendizagem do Latim, bem como de toda a área de Humanidades. É recorrente que esta área de estudo congregue, no ensino secundário, os alunos que não se encontram vocacionados para nenhuma das outras que a escola disponibiliza em oferta educativa.

Apesar de uma formação *latinista* poder dotar o indivíduo de instrumentos fundamentais para ser um ser pensante, cumprindo largamente os objetivos gerais referidos no artigo 9.º da Lei de Bases do Sistema Educativo para os alunos do ensino secundário⁷, as políticas educativas sucedem-se sem contemplar espaço ou tempo para a disciplina de Latim criar laços afetivos na escola, junto dos alunos. Pelo contrário, é comum termos a disseminação de disciplinas, como Formação Cívica (entretanto extinta do currículo), com objetivos e finalidades em muito idênticos à da disciplina de Latim, a ocupar espaço no currículo e uma parcial distribuição de carga horário entre as disciplinas consideradas nucleares.

Claro que, no caso da matemática, disciplina fundamental do currículo básico, nunca se poria a questão de tornar esta disciplina opcional ou com uma carga horária total que pudesse prejudicar a formação do aluno numa área considerada essencial para o seu desempenho pessoal e para o seu futuro, ainda que esse cenário pudesse ser aliciante para a maioria dos nossos estudantes. Formaríamos alunos sem matemática nas escolas? Não, claro. Esta opção nem se coloca. E ainda bem. Mas coloca-se no caso do Latim, ainda que, o objeto de estudo e as aprendizagens efetuadas na disciplina ultrapassem a língua, a literatura, a cultura e a história. Ou seja, há todo um manancial de informação que transpõe largamente as fronteiras estanques das disciplinas que compõem o currículo escolar. É este o legado da antiga Grécia, *Paideia*, que visa a formação e educação integrais de um aprendente para que este possa exercer uma cidadania plena, consciente das suas responsabilidades, direitos e deveres no seio de uma comunidade.

⁴ Sousa, H. (2011). *Exames Nacionais – Relatório 2010*. GAVE, p.32.

⁵ Sousa, H. (2012). *Exames Nacionais – Relatório 2011*. GAVE, p.41.

⁶ Sousa, H. (2013). *Exames Nacionais – Relatório 2012*. GAVE, p.73.

⁷ Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto *Lei de Bases do Sistema Educativo – versão nova consolidada* (2005). Republicação da Lei n.º. 46/1986, de 14 de outubro, com alterações introduzidas pela Lei n.º. 115/1997, de 19 de setembro.

2.2 Enquadramento escolar

Se por um lado as políticas educativas pretendem apregoar a necessidade de se diversificar a oferta educativa, para que os alunos possam ser formados para a multiplicidade de contextos laborais com as quais se poderão deparar no futuro, indiciando a necessidade de promover a autonomia da escola, por outro lado, na prática, assistimos a uma escassa autonomia da instituição escolar em abrir turmas, limitando, por sua vez, a liberdade de escolha dos alunos direcionados para uma mesma opção, para uma única via.

Apesar da moldura institucional não ser conivente com a divulgação e propagação do Latim, observamos que, também a nível meso, ou seja, na escola, as restrições e os obstáculos também são igualmente reais e percecionados. A escola tem também as suas opções e as suas preferências, ou não fosse ela constituída por agentes educativos, que também foram educados no seu espaço. Assim, apesar de sabermos que cabe a cada uma das escolas de ensino secundário facultar e até incentivar a disciplina de Latim, tal não acontece.

As escolas públicas que encontram espaço para uma turma de Latim têm, invariavelmente, da parte da direcção e dos professores, uma posição favorável à constituição daquela. Infelizmente, não há muitos exemplos disto nestas escolas, devido à não existência de professores qualificados para dar latim, disciplina que, durante anos, foi vista com algum pavor.

Não podemos deixar de mencionar que as antigas práticas de ensino descontextualizadas, como, por exemplo, a divisão das estrofes da obra camoniana *Os Lusíadas* em orações, em que se procurava nivelar todos os alunos por uma base de excelência, contribuiu em grande parte para o afastamento decisivo dos alunos em relação a disciplinas como o Latim (em que o trabalho textual envolvia e envolve ainda a compreensão das orações) e até mesmo o Português.

Inversamente, as escolas privadas têm o Latim como disciplina obrigatória desde o 5.º ano do ensino básico, levando os alunos a beneficiarem não só da aquisição de estruturas gramaticais da nossa língua mãe, como também da apreensão de cultura geral. Estes benefícios poderão ser determinantes, a médio prazo, para que os estudantes alcancem resultados mais satisfatórios a todos os níveis e em todas as disciplinas. Caso assim não fosse, dificilmente o ensino privado investiria numa disciplina que segundo alguns é uma língua morta para sustentar aquilo que poderia parecer aos encarregados de educação um mero capricho curricular sem vantagens de grande monta.

A escola pública, porém, enfrenta um desafio maior. Não tem de dar satisfações apenas aos pais das crianças e dos jovens que educa, mas a toda a sociedade, porque forma para ela. No entanto, ao abrir as suas portas para todos, a escola tornou-se livre e acessível, ao mesmo tempo que teve de se encerrar sobre si mesma, fechando os seus espaços limítrofes com grades e espartilhando o conhecimento que pretendia transmitir aos alunos. Acabou por se tornar, assim, obsoleta.

Tendo em conta a crise que atravessamos, que faz disparar o desemprego, a nível social, e a deriva e a dispersão, a nível pessoal, os alunos não só aprendem o seu ofício, como também usufruem de uma relação utilitarista com o saber, como refere Perrenoud⁸, permanecendo na escola apenas para escapar ao desemprego ou a uma situação de emprego precário, acumulando conhecimentos e aditando diplomas a uma esperança de conseguir atingir o sucesso profissional mal saíam das instituições escolares.

Ou seja, a visão tecnicista e competitiva produzida pela era pós-modernista em que vivemos e veiculada pela cultura da escola tem provocado um afastamento progressivo dos alunos em relação à disciplina de Latim: para quê enveredar por uma formação latinista que poderá servir para tudo e ao mesmo tempo para nada?

2.3 Enquadramento micro

Deixando de parte os condicionalismos externos, centremo-nos no aluno. O verdadeiro desafio consiste em saber como podemos fazer chegar a língua latina ao aluno que está ali, na sala de aula, apesar de todos os obstáculos.

Não podemos deixar de sublinhar que, apesar de não considerarmos o latim como uma língua morta (por estar presente na língua que falamos e na cultura que nos rodeia), a verdade é que não é possível estudar da mesma forma que estudamos uma língua estrangeira, como o Inglês. A aprendizagem de qualquer língua moderna pauta-se sempre pela aquisição de competências, contemplando a compreensão e a produção, sejam estas a nível oral ou escrito. Mas o ensino da língua latina parte invariavelmente da compreensão escrita, sendo os textos latinos, património imaterial da Humanidade, o núcleo da disciplina de Latim. A filologia, considerada como a “velha deusa” por Aguiar e Silva⁹, é hoje em dia uma ciência em decadência, que não faz sentido para os estudantes a quem se propõe o estudo e a desconstrução do texto latino. A tradução, apesar de ser a finalidade de um texto apresentado aos alunos de latim, e, em última instância de uma aula, não se esgota nesse fim. Inevitavelmente, a busca expande-se pelos caminhos da língua, procuram-se os conceitos, a organização dos pensamentos, a lógica dos argumentos que, tudo junto, não cabe numa aula. Nem no tempo dos alunos.

⁸ Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, p.81.

⁹ Aguiar e Silva, V. (2010). *As Humanidades, os estudos culturais, o ensino da literatura e a política da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina, p. 13.

Então, para responder às nossas questões, talvez seja necessário invocar as palavras de Thurler & Perrenoud:

Há renovação didática quando se modernizam os conteúdos e os métodos de uma disciplina escolar; reescrevem-se os planos de estudo, propõem-se guias metodológicos e meios de ensino correspondentes a essas novas orientações, formam-se ou informam-se os professores.¹⁰

Apesar de não haver novas orientações, a verdade é que existe a necessidade de se renovar didaticamente a disciplina de Latim. A questão é como fazê-lo. Talvez se os professores se informarem. Junto dos alunos. Quem melhor do que a turma para responder como gostaria de aprender, já que não pode decidir os conteúdos a serem apreendidos.

3. Metodologia

Os dados que apresentamos de seguida, e dos quais nos serviremos para ilustrar a nossa experiência, provêm das respostas obtidas a um inquérito facultado a uma turma de Latim do 11.º ano da área de Línguas e Humanidades, de uma escola pública na periferia de Lisboa. É preciso ter em conta que a amostra dos resultados que vamos apresentar é ínfima se considerarmos que o objetivo primordial se estendia à distribuição e obtenção de respostas de mais escolas (dividindo depois a análise das respostas dos alunos de Latim das escolas públicas e das escolas privadas).

A turma é constituída por dez elementos, dois do sexo masculino e os restantes do sexo feminino, com idades compreendidas entre os dezassete e os vinte anos.

Num primeiro momento, auscultámos o contexto linguístico destes alunos: todos têm o português como língua materna e o conhecimento geral de, pelo menos, duas línguas, sendo o Inglês e o Francês as mais estudadas por oposição ao Espanhol e ao Alemão.

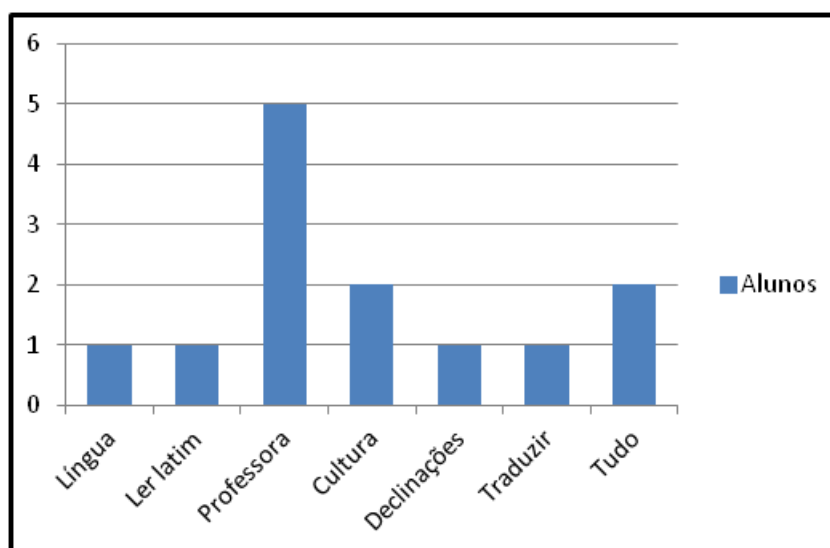
Num segundo momento, procurámos auscultar os alunos em relação à disciplina de Latim, em concreto, e à escola, no geral. São estes os resultados que apresentaremos de seguida.

¹⁰ Thurler, M. & Perrenoud, P. (1994). *A Escola e a Mudança – contributos sociológicos*. Escolar Editora, p. 111.

4. Resultados

Quando questionados a respeito das suas preferências na disciplina de latim, a maioria dos alunos escolheu a professora titular da cadeira. A cultura ocupa o segundo lugar das preferências, como é possível observar mais abaixo, no Gráfico 1. De facto, em relação à cultura, é sabido que o meio mais fácil de cativar as crianças e os jovens, e de os motivar para o estudo do latim, é, precisamente, através dos mitos e dos temas culturais, pelo que o resultado obtido neste parâmetro não nos surpreende.

Gráfico 1: Preferências na aula de Latim

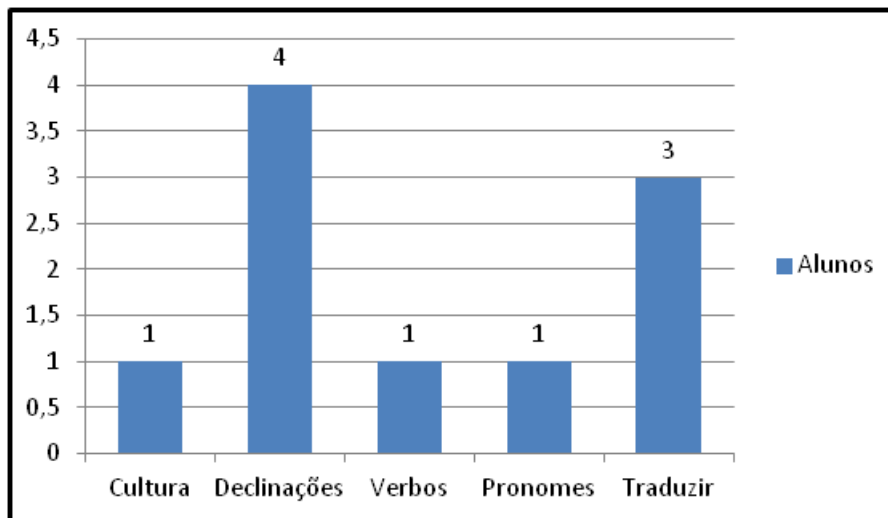


Em relação àquilo de que menos gostam na disciplina de Latim, os alunos não foram unânimes, dividindo-se entre as declinações e a arte de traduzir, conforme é possível constatar no Gráfico 2. Tendo em conta o tempo e o empenho que cada uma destas tarefas exige aos estudantes, podemos dizer que este resultado também era esperável. Para saber as declinações, os alunos necessitam de memorizar as suas terminações. A tradução, por sua vez, é uma prática que apenas se torna fluída com a experiência e com as repetidas consultas ao dicionário. Para evitar o dicionário, há que memorizar o vocabulário mais usual.

De facto, quem estuda latim precisa essencialmente de duas coisas: tempo e memória. Ora, os alunos não têm nem uma coisa nem outra. Nem querem ter, principalmente se o resultado não for imediato. Aqui temos o principal obstáculo ao estudo do latim no nível micro.

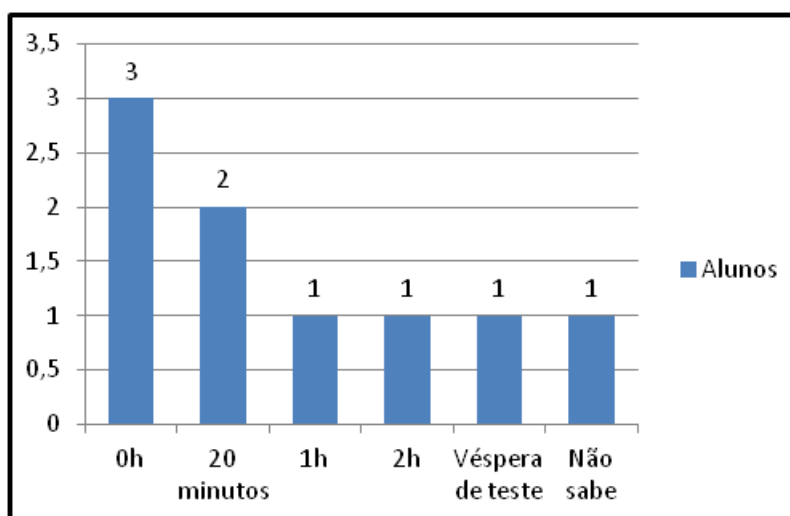
Não podemos, contudo, ignorar o facto de que este condicionalismo resulta da era em que vivemos, a era da informação, em que o acesso a esta é rápido, fácil e imediato.

Gráfico 2: Do que menos gostam os alunos na aula de Latim



Mesmo sabendo de antemão que o Latim exige empenho dos seus estudantes e que estes não são, hoje em dia, os mais empenhados, por falta de tempo e motivação, quisemos indagar a respeito do tempo semanal de estudo, ou seja, quantas horas os alunos se dedicavam ao Latim fora do horário curricular da disciplina. Os resultados, ilustrados no Gráfico 3, demonstram que, apesar de alguns admitirem que não se dedicam ao estudo da língua fora das aulas, outros variam entre uma ou duas horas, quiçá na véspera de teste.

Gráfico 3: Horas semanais dedicadas ao estudo do latim

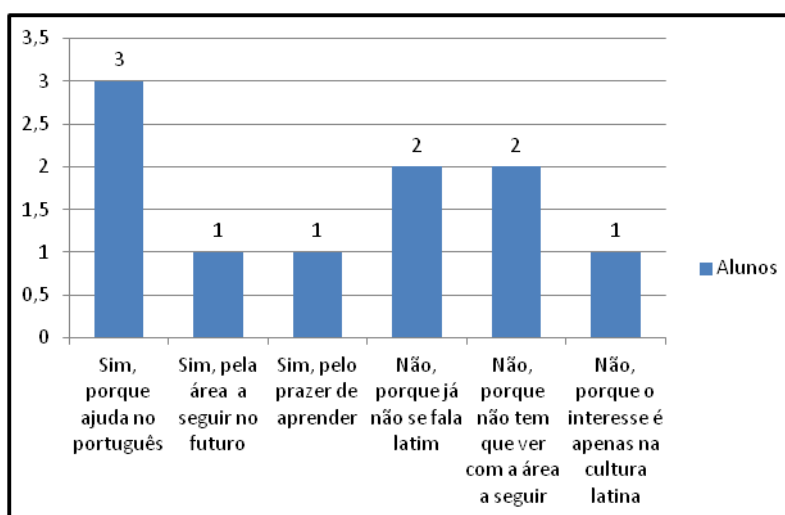


Quando questionada a respeito da utilidade da aprendizagem realizada na disciplina, a turma dividiu-se, como é perceptível no Gráfico 4. Uma maior percentagem, 30%, sublinhou a inegável utilidade do Latim para o estudo e compreensão do Português. No entanto, os alunos também

referiram respostas que negam a utilidade do latim por: 1) não ser uma língua falada ou por 2) não ter relação com a área de formação pretendida.

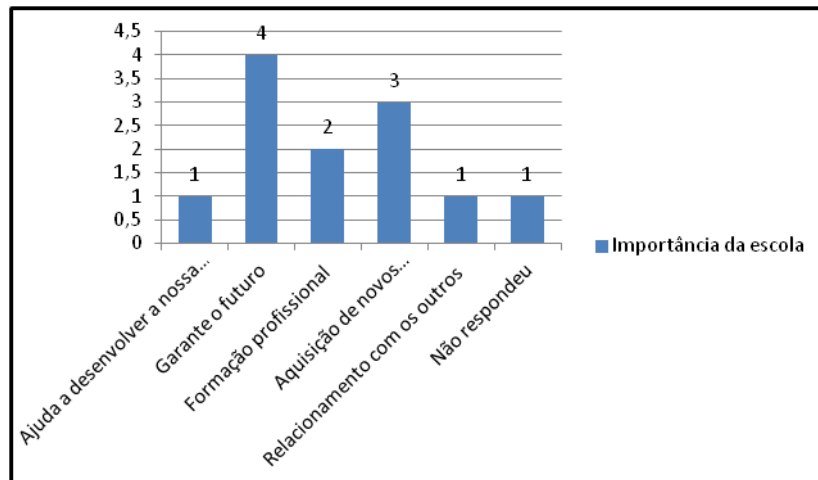
O inquérito também contemplava outras duas questões. Pedimos aos alunos para referirem se tinham intenção de continuar os seus estudos após a conclusão do ensino secundário. Apenas quatro alunos responderam afirmativamente, identificando, de seguida e concretamente, as áreas profissionais que pretendiam seguir. Estas eram: direito; comunicação social; estudos clássicos (!) e turismo ou cozinha. Assim, destes alunos, apenas identificamos um cuja área que pretende seguir nada tem que ver com Latim. Logo, ou houve um aluno que não identificou a área profissional pretendida ou não tem informação suficiente para considerar que áreas como direito, estudos clássicos e comunicação social são áreas que beneficiam do conhecimento de Latim (principalmente as duas primeiras).

Gráfico 4: Perceções dos alunos a respeito da utilidade do Latim



No que diz respeito à importância da escola, o Gráfico 5 ilustra bem a diversidade de fatores apontados pelos alunos. Em primeiro lugar, no topo das respostas preferidas pelos alunos, está a escola como uma mais-valia para garantir o seu futuro. Logo seguida da função primordial da escola, de aquisição de novos conhecimentos. Em terceiro lugar, a resposta mais nomeada foi a da importância da escola face à formação profissional. Além de a escola ser um espaço pensado para configurar um futuro, como um meio para atingir um fim, que será a empregabilidade, também é tida como um espaço cognitivo e social. Ou seja, a turma reconhece a importância da escola como um espaço não só informativo, mas também performativo.

Gráfico 5: Perceções dos alunos a respeito da importância da escola



5. Considerações finais

Tendo em conta a nossa observação bem como os dados apresentados, acreditamos que, em apenas dois anos de formação nesta área específica do latim, uma pequena parte da turma começou a atribuir à escola uma importância que, no início do ensino secundário, não atribuía. Claro que este sentimento pode advir da conjugação de múltiplos fatores. No entanto, independentemente das preferências e das razões pelas quais iniciaram o estudo do latim, o certo é que, na reta final desta disciplina, o que fica é a importância desta face a outras disciplinas, face à área que pretendem seguir no futuro ou até (porque não?) face à forma como encaram a escola e a sua ligação com ela.

A importância que o latim assume na aprendizagem do português é facilmente justificado pela língua, literatura e cultura. Inevitavelmente, o ensino do latim pressupõe o ensino do português. E não só. É recorrente, numa aula de Latim, a interligação a várias áreas de ensino, como a Filosofia, a História, as Artes e até com outras línguas, como o Francês ou o Inglês.

O facto de os alunos não se dedicarem ao estudo do Latim fora da sala de aula, salvo em situações de pressão avaliativa, é, hoje em dia, sintomático de toda uma nova cultura que obriga a repensar a escola e a educação e de como estas se podem adequar a gerações criadas na era digital, em que praticamente tudo está à distância de um clique.

No entanto, aprender latim pressupõe empenho e dedicação da parte dos alunos para se chegar ao conhecimento. Mas se os alunos não estudam em casa, como lhes podemos fazer chegar o latim? Por meio das aulas, claro. Mas se as aulas de latim se enchem de português, filosofia, história e outras, que lugar terá o latim nas próprias aulas de latim? E que lugar deverá ter aquele nos próprios *curricula* escolares?

Creemos também que a implementação do Latim a partir do 5.º ano nas escolas públicas, com carácter obrigatório seria parte da resposta a estas perguntas (e da solução a estes problemas). Entendemos que a possibilidade de dar a todos os alunos as mesmas bases culturais, literárias e gramaticais (tendo em conta as diferentes faixas etárias, como é óbvio), constituiria, não só uma mais-valia para todas as outras disciplinas, como também reforçaria os laços vinculativos dos alunos à escola, enquanto espaço e tempo *performativos*.

É preciso notar que o carácter de obrigatoriedade aqui defendido diz respeito a todos os diferentes níveis do sistema educativo e não apenas ao nível micro dos alunos.

Mesmo que tal não fosse possível devido à excessiva carga horária curricular dos alunos, que é um facto, então, pelo menos, reforçar a obrigatoriedade do Latim no ensino secundário, nas áreas de Humanidades e de Ciências, onde a sua utilidade é inquestionável (e manter a disciplina como opção nas restantes áreas).

No entanto, se o latim vai continuar a ser uma opção, entre muitas, em que os alunos tem apenas dois anos para aprender o básico para saber traduzir textos literários, então compreendo porque para eles o pior das aulas de latim são as declinações, mais concretamente, o ato de as memorizar (supostamente) e a arte de traduzir. Há, com certeza, um caminho que se pode romper para traçar um novo rumo no ensino do latim séc. XXI. Em vez de se partir do texto latino, que é o centro de todo o trabalho dinamizado na aula, porque não partir do contexto conhecido dos alunos, como referências culturais (história, mitos, expressões populares e provérbios), etimologia do português e até gramática, criando pontes à medida que se avança, aproveitando a multiplicidade dos conhecimentos, espicaçando a curiosidade dos estudantes e procurando deixar para o final o texto latino. Quando este fosse apresentado aos alunos, porque não fazê-lo acompanhado da tradução, para que a turma pudesse redescobrir o prazer de ler, só por ler, sem qualquer finalidade, cabendo ao professor o papel de mediador de uma leitura funcional, estimulando a participação oral, a apresentação de dúvidas, o debate de ideias, em suma, gerando práticas construtivas de aprendizagens significativas para os alunos.

De facto, tanto a nossa pesquisa como a nossa experiência confirmam que o professor é, sem dúvida, a peça-chave de uma aula de latim. Sem dúvida que ele faz toda a diferença. Principalmente um com formação humanística, como é o caso da formação de um professor de línguas clássicas. Este não se preocupa apenas com a matéria que tem de ser dada em aula, mas com os próprios alunos: se estão motivados ou não para aprender; se estão a compreender ou se estão com dificuldades; se conseguem deduzir, induzir e estabelecer analogias, enfim, aquilo que se espera com naturalidade de um qualquer professor.

Sabemos, hoje em dia, que uma relação afetiva entre o professor e os alunos gera motivação para uma sólida aprendizagem. Não temos dúvidas de que a professora titular da turma questionada soube envolver os seus alunos para a aprendizagem do latim, contribuindo em grande medida para o envolvimento destes na escola e na comunidade.

Para os mais incrédulos explicamos de seguida como é isto possível. Quando se é verdadeiro e genuíno, é possível inspirar os alunos. O professor é um exemplo a seguir sempre que é verdadeiro consigo próprio e com os seus alunos. Não é só ele o exemplo, mas também motiva pelo simples ato de dar a conhecer *exempla*. Ou seja, o professor quando conta histórias, quando narra mitos, quando fala de lendas longínquas nas aulas de latim, está a ajudar os alunos a compreenderem a sua identidade, a (re)conhecerem-se e a (re)conhecerem o mundo em que vivem, ao mesmo tempo que está a envolver os alunos no conhecimento, na sala de aula, entre si.

Não estamos muito longe do ato afetivo e maternal que representa o simples contar histórias a uma criança. Nós sabemos como os alunos, arredados a maior parte do tempo do seu seio familiar, estão mais ávidos do que nunca de histórias, de exemplos, de heróis e, principalmente, de um tempo e de um espaço afetivos, que lhes possam proporcionar o conhecimento do mundo que os rodeia, e durante e no qual possam aprender a pensar, preparando a sua maturidade com base numa identidade e autonomia próprias.

Lembra o Professor Aires Nascimento, numa comunicação proferida aquando do Colóquio sobre o ensino das Línguas Clássicas em 1992, as palavras de G. Highet, que disse:

Um dos mais variados e interessantes métodos para promover a educação é a literatura. A Grécia percebeu que os dramas e os poemas, os contos e as histórias não são apenas entretenimentos fugazes, mas aquisições permanentes do espírito, em razão do seu conteúdo sempre fértil.

*Tal foi a descoberta dos gregos. Não foram muito ricos nem muito poderosos. O Egipto foi mais rico. A Pérsia foi muitíssimo mais poderosa. Mas os gregos foram cultos porque **pensavam**. Isto foi o que ensinaram aos romanos. Roma soube muitas coisas que os gregos nunca chegaram a conhecer, ou que aprenderam demasiado tarde. Roma pacificou os bárbaros belicosos, construiu estradas, portos, pontes e sistemas de irrigação e criou o direito. Isto também é cultura. Mas não é o seu cume. Os gregos compreenderam que o cume da cultura é o pão do espírito e souberam dar esse pão aos outros.¹¹*

11 Nascimento, A. (1992). As línguas clássicas para uma formação cultural de hoje. In V. Jabouille et al. (Dir.). *Classica*, 18, 9-23.

Numa altura em que o pão do espírito já quase não existe e o outro também escasseia, perguntemo-nos se a escola quer ser esse espaço afetivo e envolver os alunos nessa aprendizagem do mundo. Se o professor quer criar esse tempo afetivo no tão estreito tempo letivo. Se o aluno quer sentir o latim que está à sua volta. E como saber se o latim está à nossa volta?...

Se a escola quiser ser esse espaço afetivo e envolver os alunos nessa aprendizagem do mundo...

Se o professor quiser criar esse tempo afetivo no tão estreito tempo letivo...

Se o aluno quiser sentir o latim que respira à sua volta...

References

- Aguiar e Silva, V.** (2010). *As Humanidades, os estudos culturais, o ensino da literatura e a política da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina.
- Decreto-Lei n.º 74/2004** de 26 de março.
- Despacho n.º 5048-B/2013** de 12 de abril. Critérios de constituição de turmas para o ano letivo de 2013/2014.
- Lei de Bases do Sistema Educativo – versão nova consolidada** (2005). Republicação da Lei nº. 46/1986, de 14 de outubro, com alterações introduzidas pela Lei nº. 115/1997, de 19 de setembro.
- Martins, I.** (ano de publicação). *De língua latina*. Recuperado em 6 agosto, 2013, de <http://delingualatina.blogspot.pt/6140.html>.
- Nascimento, A.** (1992). As línguas clássicas para uma formação cultural de hoje. In V. Jabouille *et al.* (Dir.). *Classica*, 18, 9-23.
- Perrenoud, P.** (1995). *Ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, H.** (2011). *Exames Nacionais – Relatório 2010*. GAVE.
- Sousa, H.** (2012). *Exames Nacionais – Relatório 2011*. GAVE.
- Sousa, H.** (2013). *Exames Nacionais – Relatório 2012*. GAVE.
- Thurler, M. & Perrenoud, P.** (1994). *A Escola e a Mudança – contributos sociológicos*. Escolar Editora.

The use of student voice: A practice for a better life in and out of school

Franca Zuccoli

Department of Educational Human Sciences "Riccardo Massa",

University of Milan, Bicocca (Italy)

E-mail: franca.zuccoli@unimib.it

Abstract

Conceptual framework: this paper investigates the value of discussion from early childhood in order to better appreciate what is known in many studies as student voice.

As the age of interviewed students increase, the survey also includes more complex methodologies, such as focus groups and interviews.

For various decades the need to share the design of training courses with students has been questioned, together with a working definition of educational institution, although with a different degree of student participation as per context. The aim of increased school participation is to improve quality life in schools while prompting a more lively response from them to the needs of all parties involved: teachers, students, parents. This could also make institutions more willing to open up to the outside world, thus avoiding the distance from contemporary society.

Objectives: the objective of this paper is to verify if discussion is the necessary basis for increasing student voice.

Methodology: a qualitative study has been carried out using different methods. After providing an overview of major international authors on the issue of student voice, we introduce some case studies to highlight its use in different institutions.

Our analysis has included the reflection journals of 70 fourth year degree students in Primary Education and the results from two questionnaires, administered respectively in a semi-structured form to two primary school classes, fifth year and to third year degree students in Primary Education concerning student voice at school.

Results: the data collected in this research confirm the relevance in acknowledging children's voices throughout their education, as well as the value of discussion, whether free or guided, as educational methodology.

Conclusion: the use of discussion should be included in school contexts as it allows children to debate and express their voice. This choice can be regarded as a first step to increase students' consciousness towards school as institution.

References: Bragg, 2007; Cook-Sather, 2002b; 2003; 2006; Czerwinsky Domenis, 2000; Eisenberg & Garvey, 1981; Garvey, 1984; 1987; Hoard & Clark, 1992; Perret-Clermont & Schubauer-Leoni, 1981; Perret-Clermont & Nicolet, 1988; Pontecorvo, Ajello, & Zucchermaglio, 1991; Shantz, 1987; Zuccherini, 1991

Keywords: student voice, discussion, school participation, teacher voice

1. Introduction

In this paper, it is hypothesized that discussion – whether occurring spontaneously amongst children or organized by teachers, whether on social or curricular topics or concerning life within or outside of the school – when implemented by teachers in the classroom as a medium for exchange and learning, is a necessary condition for the development of student voice.

For student voice to have a real impact on school life, on the development of new educational programmes and on how school is perceived, it must be practiced on a daily basis within each subject area using the method of discussion. If students' voices are listened to day after day from the beginning of their schooling, playing a recognized part in every sphere of school life, they will become competent voices that make a mindful contribution to the educational process and, more generally, prepare the students for active citizenship (Cook-Sather, 2002b; 2006; Garvey, 1984; Hoard & Clark, 1992; Quicke, 2003).

2. Theoretical framework

The use of discussion at school as an active methodology is a practice that is currently widely adopted by teachers at every level of education from preschool to university.

Many studies have documented the value of this methodology (Czerwinsky Domenis, 2000; Gatti, 1998; Pontecorvo, Ajello, & Zucchermaglio, 1991; Ripamonti, 2007; Santi, 2006; Siegal, 1999) and its potential uses: as a tool for increasing and enhancing group socialization (Vygotsky, 1986), as an instrument for reflecting on daily happenings both inside, and outside school (Moscati, Nigris, & Tramma, 2008), as an approach to the contents (Piaget, 1962) of individual school subjects (Santi, 2006) or as a means of approaching academic topics from an interdisciplinary (Pontecorvo, 1993) and from a metacognitive perspective (Flavell, 1977; Albanese, Doudin, & Martin, 1995). In sum, discussion is a practice used to: 1) promote socialization 2) reflect on events in and outside school 3) work on curricular contents 4) activate an interdisciplinary perspective 5) activate metacognitive

reflection 6) enable individuals to simply express their own voice and listen to that of others.

These studies are based on the assumption that all children and adolescents, from a very early age, possess a wealth of knowledge and competencies that, when used, are enriched and in turn enrich the educational offerings provided by grown-ups (Bragg, 2007; Hoard & Clark, 1992). In the school context, this sets off a virtuous circle. If, on the contrary, pupils' prior knowledge and competencies are not used, they may become fossilized and lose their vitality, leading the students to disengage from school and even to reject it as an institution perceived as alien. Another aspect to be taken into account, as numerous studies have shown (Meece & Eccles, 2010) is that children spend much of their time at school: the amount of time spent at school is a close second to the time spent at home. This should therefore be quality time promoting students' wellbeing, which in turn necessarily requires that they have the opportunity to express their voice.

If the substantial amount of time spent at school is not to hamper children's growth and quest for independence but to promote their harmonious development, it must offer key characteristics such as clear and comprehensible internal rules, explicit or –better still – shared objectives, as well as the opportunity for mindful participation in the educational programme.

In this way both older and younger students will feel part of a project whose meaning is clear to all; they can contribute their own ideas and observations, both positive and negative. They will not feel overwhelmed by what is continuously being offered to them, avoiding negative outcomes such as inurement and rejection. Inurement meaning that students may come to passively accept all that is offered to them without questioning it, without actively engaging with knowledge. Rejection meaning that they may come to view everything associated with the institution of school as negative, including all forms of knowledge and learning. Research suggests that phenomena such as literacy relapse (Frabboni, 2005; Vertecchi, 2006) and truancy are widespread in many countries: it would be of interest to investigate to what extent this is connected with the generalized lack of student participation.

Understanding the meaning of their day to day experiences makes school far more fruitful for children. In addition, allowing them to express their voices brings to light the fact that they often interpret actions very differently from how adults imagine that they will. (Vecchi de, 1999)

Thus student voice is one of the key components required to build social participation (Flutter, 2007; Garvey, 1984; 1987; Rudduck & Hopkins, 1985). Not as an instrument to be used sporadically in order to ask pupils for their ideas on specific topics, but as a daily intervention practice that views participation as necessary to knowledge building and socialization (Perret-Clermont & Schubauer-Leoni, 1981; Perret-Clermont & Nicolet, 1988). This paper argues that student voice should form a natural part of standard classroom discussion practices.

With regard to the use of discussion, still before proposing it as a methodology to be applied systematically in class, it is important to point out that children's lives at school already feature daily conversational practices, without the need for any adult input. Children discuss a vast range of topics, in many cases sharing their reflections on how school is organized and structured, in the first instance in order to understand it properly, so as then to work out the appropriate way to behave.

Indeed, it is very often the case that information that appears very clear and obvious to adults and not requiring any further elaboration, may appear extremely complex, if not almost incomprehensible, to children who have just entered the school. Pupils in this situation often feel the need to turn to a classmate, if they are able to identify what it is they haven't understood, or simply to express their distress. If their voice is correctly interpreted by an adult or schoolmate, this can represent an opportunity for them to be competently introduced into the school system they have just joined (Perret-Clermont & Schubauer-Leoni, 1981; Perret-Clermont & Nicolet, 1988).

This implies making the transition from merely "surviving" within an institution to "experiencing it with awareness". Student voice may be born even at this preliminary level of reception into school, contributing to improve the visibility and transparency of the educational institution, bringing fully to light its modes of operation and rules – both explicit and implicit – and making explicit the "educational contract". (Brousseau, 1980) Here, we are not talking about extraordinary projects, but about the ordinariness of everyday life. School may therefore be viewed as a complex social organism, capable of self-modification and positive growth. It is characterized by multiple flows of communication that are clear, fluid and shared; the fact of caring for the school organism itself generates wellbeing for all the participants in the process, whether children, adolescents or adults (pupils, parents, teachers, other school staff, head teachers...: what a lot of voices!!!).

3. Methodology

This essentially qualitative study was conducted using a mix of different methods (McIntyre, 2008; Mortari, 2009; Savin-Baden & Howell Major, 2010). First the scientific literature was reviewed in relation to the twin themes of student voice - especially in younger children from three to ten years - and discussion as an active teaching method, as well as the connections between them.

Second, we analyzed the reflection journals of 70 fourth year students on the degree course in Primary Education over the academic years 2010-2011, 2011-2012, 2012-2013, in order to identify spontaneous conversations amongst children about school life, as well as discussions guided by the trainee teachers in which the students' views were taken into account.

Third, a semi-structured questionnaire was administered to two classes of fifth grade primary school children on the theme of student voice and their own experience of it throughout their five years' primary education. A large group discussion was then conducted on the basis of the results of the questionnaire.

Finally, a questionnaire composed of both open and closed questions was completed by third year students on the degree course in Primary Education regarding student voice at school and their own experience of it, both as students and trainee teachers.

4. Discussion at school: A spontaneous practice for children and a chosen method for teachers

We now present some examples of conversations amongst children taken from the documentation produced by undergraduate students in Primary Education at the University of Milan Bicocca during their teaching placements. This practical teaching experience, lasting 300 hours over the four-year degree programme, is a key component of their training as future preschool and primary school teachers. The documentation developed over the various placements contains targeted observations, project work and planning, and photographs; the children's words feature strongly in this documentation, in terms of both spontaneous conversations and discussions taking place during specially designed educational projects.

The current examples are drawn from the journals of final year students. The researchers deliberately did not give them any instruction to look for conversations or discussions related to student voice in order to verify what happened spontaneously at school without any input from the teacher. Analysis of the substantial volume of material collected during their final year placements by 70 students showed that the children frequently engaged in discussion, conversation and joint reflection on topics related to life at school, school rules and ways of coping with the various issues that each of them encountered daily at school. Each undergraduate student had collected at least 10 examples of this type of exchange.

4.1 Spontaneous discussions amongst children

The examples provided here are not intended to be exhaustive, but simply to illustrate the natural and spontaneous nature of this ongoing exchange, and the fact that children's voice exists independently of and prior to any input from adults or teachers. The first choice that educators are

supposed to make is whether or not to attend to the ideas and reflections spontaneously expressed by the children.

These conversations provide us with an insight into the hidden needs that children may have. For instance, the following dialogue between two children¹: Fabrizia aged three years and Mario aged four, during a free play session in the hall. Mario is running when he realizes that Fabrizia is sitting on her own, with her right thumb in her mouth and her gaze fixed on a doll that she is holding. Mario invites his classmate to play with him: “Fabrizia, why don’t you come and play?” Fabrizia keeps shaking her head and in a low voice explains: “I want my Mummy”. Her classmate gets up, stands in front of her and says: “OK, but you know Fabrizia, there isn’t long to go now until the Mummies arrive! We’ve already been playing in the hall for a long time, now we only have to do some drawing [in the classroom], go to the toilet and while you’re still eating your bread, Sara [member of staff] will go to let the Mummies in. Don’t you remember that that was how it was yesterday too?” Fabrizia looks at him and smiles, with her thumb still in her mouth. He continues: “Now will you be my girlfriend? In a while it’ll be time to tidy up and we haven’t even played together today!” The little girl stands up and follows her classmate.

As can be seen from this short exchange, even at this young age, children spontaneously construct hypotheses about how school works and are able to predict what will happen next, displaying familiarity with the daily routine and timing of educational activities, grasping the organizational rules underpinning the school system, and addressing the difficulties posed to them by the new situation. They therefore have an idea, or are forming an idea, of what their daily experience involves. In this case, the competence of the older child, who is more familiar with the workings of the school, reassures his younger classmate, who is intimidated by the school context and impatient for her mother to come and collect her, more effectively than any words that an adult could speak.

4.2 Discussions organized and managed by the teacher

The following is another example from the preschool context, this time involving a class of four and five-year-olds at the conclusion of a puppet-building project carried out over several months. The trainee teacher asked the children to remind her of what they had done, initiating a discussion on how the project had been carried out and on the different types of learning that had taken place:

Trainee Teacher: “What have we learnt from all the activities we did?” Anna: “How to build

1 In the conversations reported, all the children’s names have been replaced with fictitious names in order to safeguard their privacy.

puppets...” Oscar: “Strange puppets...” Trainee Teacher: “In what sense?” Oscar: “They’re not made of wood.” Luigi: “The box too, because if you make a hole in it and stick your finger in it you can make it move!” Giovanni: “We made a ball too” Hiba: “I made the orange glove...” Sara: “I made the little broom...” Amina: “I made the bottle, I put a coloured skirt on it, it was really funny...” Giovanni: “The soft sponge too, we made the head, they all move...” Jacopo: “Yes, but with the fingers.” Jasmine: “With our hands” Anna: “We built it”. Jasmine: “But we made it move too...” Giovanni: “It spoke, walked and danced to the different music that you (turning to me) put on for us...” Anthony: “Mine flew and it wasn’t afraid of anything”. Jacopo: “Mine was a pirate and I made it go in a ship on the sea... I moved it with my hand!”

This simple example illustrates the large number of ideas and different types of knowledge that the children have acquired during this project, including the different materials presented and experienced, the methods of building and using the puppets, the concept of puppets in general and the stories that were generated through playing with them. The trainee teacher’s intervention only consisted in asking an open question to set off the children’s train of reflection and reasoning. In this case too, the children, once provided with an appropriate stimulus and conditions favourable to the exchange of information amongst peers, came across as extremely competent.

Now, an example from primary school. In this case, in the course of an art project that had involved a number of field trips in the city of Tirano, fifth class pupils were reflecting with the trainee teacher about the concept of patrimony [heritage] on their return from a field trip. Franco: “Buildings are works of art with pictures inside them.” Giuliana: “They’re a bit old, like the school buildings.” Vittoria: “Buildings and schools are the artistic and cultural patrimony of Tirano, our patrimony.” Trainee Teacher: “Why are they our patrimony?” Davide: “Because they are ancient.” Vittoria: “Patrimony is something that belongs to a country, that belongs to a country or to a person.” Lisa: “I thought that my patrimony was my house because it is mine.” Trainee Teacher: “You say that your house is your patrimony, but in your opinion is patrimony something that only belongs to you?” Franco: “Artistic and cultural patrimony doesn’t belong to just one person, it belongs to the nation.” Daniele: “Or to the town.” Vittoria: “It means the things that a country has and the things that characterize it.” Elisa: “Therefore my house is my patrimony, but there is also a patrimony that belongs to everyone.” Pietro: “Patrimony is a sort of national inheritance.” Trainee Teacher: “Pietro says that patrimony is a sort of inheritance, can you explain better what you mean? What is an inheritance?” Pietro: “It’s something that your mother or father or other relative leave you, something they pass on to you.” Trainee Teacher: “And why do you say that patrimony is like an inheritance?” Pietro: “Because it’s something that others have left to us.”

Here again, the children display great competence in their ability to reflect, including the ability, when facilitated, to link their educational experiences with their personal experience outside school.

5. Two questionnaires: administered to primary school children and undergraduate students in primary education

As the conversations just reported show, children's voices come across as extremely competent even in these simple observations that were not part of a research design. From an early age, children develop their own detailed notions about the right way to experience school, about the scope for action and degree of discretionality conceded to them by adults, about the rules imposed by school life and the possibility of breaking these rules.

Indeed, if children at the end of the primary school cycle are asked directly (questionnaire administered in January 2013) to suggest changes and reflect on their learning, their voices are most precise and relevant: they do not suggest anything implausible, all their proposals could easily be applied. From the 49 questionnaires completed by the children in this study (classes V-A and V-B at the Scuola Rinnovata in Milan) it emerged that of all the "things" that pupils had liked most about school, 37% were related to academic subjects and 22% to school tours. With regard to the things they liked the least, 22% of responses concerned English as a school subject and 20% school meals. Regarding what they would have liked to change, 14% of responses were about the school toilets and a similar percentage about the need for greater opportunities for entertainment, games and sport. The responses representing lower percentages of answers addressed numerous logistical issues and improvements in school furnishings: personal lockers, more comfortable and height-adjustable desks and chairs, bigger and more colourful classrooms (Read & Upington, 2009), more laboratories. Only three responses mentioned the need for longer break-times: and these responses emphasized the need to have due regard for the body in view of the many restrictions placed on it during the average school day.

Finally, I would like to report on a questionnaire administered to students in training to become preschool or primary teachers (third year of the degree course in Educational Science), in relation to their participation as students both at the earlier stages of their education and at university, and as trainee teachers on their teaching placements at schools (around 200 hours over two years) during which they had the opportunity to observe the forms of participation required of children by their teachers. The semi-structured instrument was completed by 97 students. These third level students expressed appreciation of the few occasions on which they had been asked to give their opinion (only 8% at preschool and primary school), including great appreciation (87%) of the end-of-year satisfaction questionnaire that they had been invited to complete at university. From the questionnaire administered to university students it results that they had rarely been involved in decision making during their life within the school. Their voice had never been considered

and many of them found it surprising to be listened to by teachers or professors.

All these students stated that in their future teaching careers they would choose to directly involve their pupils; they also identified the areas in which children's direct participation is currently being invited.

6. What kind of research is needed for student voice?

in order to fully tap into the potential of student voice, as researchers we need to develop a new way of looking at schools, we need to work in direct contact with them over long periods to create continuity that in turn promotes trust and allows the true student voice to emerge. If I am a student, I need to feel that I can trust the researchers and that they are not conducting a study on me, or over my head, on the basis of a once-off questionnaire or interview. (Cook-Sather, 2002a; 2003). "If we are really to listen-and respond-to students' perspectives on their experiences of school, we (as teachers and researchers) must make major shifts in the ways we think and in how we interact with students." (Cook-Sather, 2003, p.22). I need to understand the reason for the research, be an active part of it, and grasp what opportunities and changes it could bring about for me as a student (Craig, 2009; McIntyre, 2008; Meece & Eccles, 2010).

"As I began to work more closely with schools, not in isolated (and disintegrated) attempts like one-shot workshops or seminars, but through ongoing, long-term relationships with whole schools, I began to turn my focus to students and their experience. As I began to walk around in the halls, peer into different classrooms, and see many students disengaged (heads on desks, drowsy, whispering to one another,) I began to ask myself about their experience. What would they say about the kinds of teaching they were exposed to each day? I wondered how they felt about their schools as communities" (Unger, 2003, p.1) When one begins to give voice to students in research contexts, independently of their age, one realizes the extent of the potential and of the knowledge already held by them before any educational process is initiated, as stated by Unger: "After venturing into the arena of personal expressions concerning a single classroom, I began to see that students had a lot to say about their experience in school as a whole. In most cases, students had very strong feelings about their experience-- particularly when an "outsider" created the opportunity to voice their feelings in a context of trust." Unger, 2003, p.2) And again "Many of the interviews we have done have been extremely informative and have provided the basis for talking with teachers and administrators about what was or was not working for students in their school. They also reinforce what we already recognized as needs: for students to be engaged in their learning; for far more active and compelling practices in learning (like group discussions, projects, and for experiences outside the classroom.) It was also abundantly clear that students don't like learning experiences that are not relevant to their lives. " (Unger, 2003, p.3)

However, given that school is a complex social environment, student voice alone is not sufficient to guarantee the representativity of the institution: it is also essential to listen to the voices of teachers (Schön, 1987), and teachers in training (Featherston, Munby, & Russell, 1997), as well as those of head teachers, parents, and non-teaching staff.

A final aspect to be taken into account is the connection with real life and the extra-curricular dimension. (Moffit, 2003). Thus, school becomes one more aspect of life, a key but not exclusive element, characterized by the practice of listening and communication and by the exercise of democracy and participation (Morgan & Streb, 2001).

7. Conclusions

This preliminary exploratory research confirms the importance of listening to and recognizing children's voices throughout their education. A more extensive and attentive listening to children's ideas on school life can certainly increase their consciousness and participation, as children can feel more involved in decision making processes that are generally carried out by adults.

The most appropriate methods for the direct involvement of children include teacher-guided discussion and listening to children's spontaneous conversations. Even the youngest children display multiple competencies. The teacher plays a key role by mirroring and supporting children's thought processes. We therefore suggest that student voice could and should become a daily – as opposed to a sporadic – practice in schools and in relation to all school subjects (Cook-Sather, 2002b). Researchers (Savin-Baden & Howell Major, 2008) also have a critical part to play in terms of sharing their findings and taking on a proactive role within educational contexts (Cook-Sather, 2006).

References

- Albanese, O., Doudin, P., & Martin, D.** (1995). *Metacognizione ed educazione*. Milano: F. Angeli.
- Bragg, S.** (2007). 'But I listen to children anyway!' - teacher perspectives on pupil voice. *Educational Action Researcher*, 15, n. 4, 505-518.
- Brousseau, G.** (1980). L'échec et le contrat. *Recherches*, 41, 177-182 .
- Czerwinsky Domenis, L.** (2000). *La discussione intelligente. Una strategia didattica per la costruzione sociale della conoscenza*. Trento: Edizioni Erickson.
- Cook-Sather, A.** (2002a). Authorizing students' perspectives: towards trust, dialogue, and charge in education. *Educational Researcher*, vol. 31, n.4, 3-14.

- Cook-Sather, A.** (2002b). Re(in)forming the conversations: student position, power, and voice in teacher education. *Radical Teacher*, vol. 61, 21-28.
- Cook-Sather, A.** (2003). Listening to Students About Learning Differences. *Teaching Exceptional Children*, vol. 35, n.4, 22-26.
- Cook-Sather, A.** (2006). Sound, presence, and power; “student voice” in educational research and reform. *The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto*, vol. 36: 4, 359- 390.
- Craig, D. V.** (2009). *Action Research Essentials*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Eisenberg, A. R., & Garvey, C.** (1981). Children’s Use of Verbal Strategies in Resolving Conflicts. *Discourse Processes*, vol. 4, 149-170.
- Featherstone, D., Munby, H., & Russell, T.** (1997). *Finding a Voice While Learning to Teach*. London Washington, D. C.: The Falmer Press.
- Flavell, J. H.** (1977). *Cognitive Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Flutter, J.** (2007). Teacher development and pupil voice. *The Curriculum Journal*, vol.18, n.3, pp.343-354.
- Frabboni, F.** (2005). Educazione estetica e mente plurale. La dimensione musicale in una scuola che cambia. *Il saggiatore musicale*, XII, 5-14.
- Garvey, C.** (1984). *Children’s Talk*. London: Fontana.
- Garvey, C.** (1987). Creation and Avoidance of Conflict in Preschool Children’s Play. Paper presented at the biennial meeting of the *Society for Research in Child Development*, Baltimore, SRCD, April.
- Gatti, R., & Gherardi, V.** (1998). *Le scienze dell’educazione: percorsi di lettura*. Roma: Carocci.
- Hoard, C., & Clark, H.** (1992). Self-Regulatory Behaviours in Preschool Children: Fact or Fantasy?. Paper presented at the Annual Meeting of the *National Association of School Psychologists*, Nashville, TN, March, 24-28.
- McIntyre, A.** (2008). *Participatory action research*. Los Angeles: Sage
- Meece, J. L., & Eccles, J. S.** (2010). *Handbook of Research on Schools, Schooling, and Human Development*. New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Moffit, D.** (2003). Success by Design. *New Horizons for Learning*, May.
- Morgan, W., & Streb, M.** (2001). Building Citizenship: How Student Voice in Service-Learning Develops Civic Values. *Social Science Quarterly*, 82, n.1, March, 154-169.
- Mortari, L.** (Eds) (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori.
- Moscato, R., Nigris, E., & Tramma, S.** (2008). *Dentro e fuori la scuola*. Milano: Mondadori.
- Perret-Clermont, A. N., & Schubauer-Leoni, M. L.** (1981) Conflict and cooperation as opportunities for learning. In P. Robinson, *Communication in Development* (pp.203-233). London: Academic Press.

- Perret-Clermont, A. N., & Nicolet, M. (1988)** *Interagir et connaître*. Fribourg: Cousset.
- Piaget, J. (1962)**. *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*. Firenze: Giunti e Barbera.
- Perret-Clermont, A. N., & Nicolet, M. (1988)**. *Interagir et connaître*. Fribourg: Cousset.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zucchermaglio, C. (1991)**. *Discutendo s'impára*. Roma: Nis.
- Pontecorvo, C. (1993)**. *La condivisione della conoscenza*. Firenze: La nuova Italia.
- Quicke, J. (2003)**. Educating the pupil voice. *Support for Learning*, vol. 18, n. 2, 51-57.
- Read, M. A., & Upington, D. (2009)**. Young children's color preferences in the interior environment. *Early Childhood Education*, vol. 36, april, 491-496.
- Ripamonti, D. (2007)**. Discutere per apprendere. In E. Nigris, S. C. Negri, & F. Zuccoli (Eds.), *Esperienza e didattica. Le metodologie attive* (pp.167-208). Roma: Carocci.
- Rudduck, J., & Flutter, J. (2004)**. *How to improve your school: giving pupils voice*. London: Continuum.
- Santi, M. (2006)**. *Ragionare con il discorso: Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Napoli: Liguori.
- Savin-Baden, M., & Howell Major C. (2010)**. *New approaches to qualitative research: wisdom and uncertainty*. London- New York: Routledge.
- Schön, D. A. (1987)**. *Educative the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Shantz, C. U. (1987)**. Conflicts between Children. *Child Development*, vol. 58, 283-305.
- Siegel, M. (1999)**. *Conversazione e sviluppo*. Milano: Cortina.
- Unger, C. (2003)**. Why Listen to Students?. *New Horizons for Learning*, June. Retrived from <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/student-voices-12/listen/>
- Vecchi de, G., & Carmona-Magnaldi, N. (1999)**. *Aiutare a costruire le conoscenze*. Scandicci: La nuova Italia.
- Vertecchi, B. (2006)**. *La scuola disfatta*. Milano: Franco Angeli.
- Vygotsky, L. (1986)**. *Thought and language*. Translation newly revised and edited by Alex Kozulin. - Cambridge (Mass.) [etc.]: MIT press .
- Zuccherini, R. (1991)**. *Conversazione e interazione: adulto e bambino nella relazione educativa*. Scandicci: La Nuova Italia.

O envolvimento das/os estudantes na escola como pilar para a gestão educativa autárquica – Odemira 2020, Odemira Território Educativo –

Students engagement in schools as na key to municipality educational policies – odemira 2020, Odemira Educational Territory –

Guerreiro, H. ¹, Correia, N.1, Oliveira, C. ¹,

Guerreiro, T. ², Santos, T. 2 & Pereira, T. ³

¹ *Câmara Municipal de Odemira (Portugal)*

² *TAIPA, Clr (Portugal)*

³ *Universidade de Évora (Portugal)*

helder.guerreiro@cm-odemira.pt, natalia.correia@cm-odemira.pt,

clara.oliveira@cm-odemira.pt, laura.fino@cm.odemira.pt,

telma.guerreiro@taipa-desenvolvimento.pt,

tania.santos@taipa-desenvolvimento.pt, tpereira@uevora.pt

Resumo

Respondendo aos desígnios do documento de desenvolvimento estratégico (Odemira 2020) e a uma relação estruturante com os planos de desenvolvimento económico e social, o Município de Odemira iniciou um processo de construção da sua nova Carta Educativa (Carta Educativa “3G”) que incorporará no seu seio os Planos Educativos Locais (2014-2016 e 2017-2019) e o Observatório das Políticas Educativas do Concelho de Odemira. Estes recursos têm como principais objetivos a definição de metodologias de recolha e análise de dados (indicadores e resultados de variáveis) que permitirão um melhor acompanhamento do percurso da população escolar do concelho desde o ensino pré-escolar até à conclusão do ensino superior e a elaboração de documentação que possa suportar a definição e implementação de políticas públicas que potenciem o desenvolvimento e a melhoria dos indicadores de educação e formação do concelho. Sendo o conceito e os modelos conceptuais do envolvimento das/os estudantes na Escola um dos principais indicadores para o estudo dos fatores que concorrem para a baixa participação das/os estudantes na escola, o seu baixo desempenho académico e o abandono escolar precoce, entende o Município de Odemira

realizar um estudo aprofundado sobre este conceito nas/os estudantes do concelho de Odemira enquanto fator chave de desenvolvimento das referidas ferramentas. A presente comunicação pretende discutir os fundamentos que estão na base da definição da política educativa municipal do concelho de Odemira e o papel do estudo do envolvimento das/os estudantes na mesma.

Palavras-chave: Envolvimento das/os Estudantes na Escola; Sucesso Escolar; Carta Educativa “3G”; Plano Educativo Local; Observatório das Políticas Educativas do Concelho de Odemira

Abstract

In line with the goals of the strategic document “Odemira 2020 “and linking with the plans of economic and social development, Odemira’s municipality began a process to build its new “Educative Charter 3G” which will include the Local’s Educational Plans [PEL] (2014-2016 and 2017-2019) and the Centre of Educational Policies of the Municipality of Odemira [OPECO]. These resources’ main goals are the development of methodologies to collect and analyze data (indicators and variables) that will allow a more efficient monitoring of the county school population “route” from pre-school to higher education. These resources will also allow the development a document body to support the definition and implementation of public policies in education that foster the development and improvement of the indicators of education and training in Odemira. The concept and the conceptual models of students engagement in the school is one of the main indicators for study the factors that contribute to the low student’s participation in schools, their low academic performance and early school leavers. Because of that, Odemira’s municipality will conduct a detailed survey about levels of engagement of school population, which will turn into the foundation of the educational tools. This article discusses the fundamentals that underlie the definition of the educational policy of Odemira County, but also the role of the study of the student’s engagement in schools in these policies.

Keywords: Students Engagement in Schools; School Success; Local Educational Plan; Educative Charter 3G; Centre of Educational Policies of the Municipality of Odemira

1. Contextualização

O concelho de Odemira tem hoje 26106 habitantes¹ que se distribuem por uma área de mais 1721 Km² (maior concelho do país). A esta baixa densidade populacional (15,1 pessoas por Km²) acresce a distância face a outras cidades, respostas e equipamentos, especialmente relevante quando o concelho

1 INE; Censos de 2011

(e em especial a sua faixa interior) apresenta uma população envelhecida (índice de envelhecimento² de 216,2) e que, em muitos casos, vive em zonas remotas e de forma isolada. Paralelamente, na área da Educação, o concelho de Odemira continua a apresentar indicadores que se situam abaixo das médias regionais e/ou nacionais (e das metas estabelecidas pelo município para 2015 e pela Europa para 2020) em diferentes indicadores, onde se destacam os níveis de escolaridade da sua população (por exemplo, apenas 7% da sua população tem formação superior [13,4% da população entre os 25 e os 34] e a taxa de analfabetismo é de 15,6%³) e os resultados das/os suas/seus alunas/os (médias de retenção / transição e classificações em exames nacionais).

Este contexto acrescenta desafios e particularidades à forma como o município “olha”, pensa e gere a “Educação” e o seu “Território Educativo”, procurando *“uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes”*⁴, bem como na forma como investe no cumprimento do desígnio da *“democratização do ensino”* com *“garantia da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar das/os estudantes”* determinado pela Constituição da República Portuguesa.

Neste sentido e apostando numa lógica estruturada, participada e concertada de reforço do investimento na área da educação - o município de Odemira, em articulação estratégica com diferentes atores da comunidade educativa (nomeadamente as/os diretoras/es dos Agrupamentos de Escolas e Escolas não-agrupadas do concelho) avançou para a elaboração e concretização de projetos educativos municipais [PEM] estando o último (período 2011-2014) a decorrer e apontando a um perfil de saída da/o aluna/o (*“cidadãs e cidadãos informadas/os, autónomas/os, responsáveis, empreendedoras/es, com elevada consciência e participação cívica”*) e a três grandes objetivos: *“Investir na educação como pilar para a competitividade e atratividade do território”*; *“Aumentar o nível de escolaridade da população de Odemira”*; e *“Centrar sobre as oportunidades da globalização a construção de um novo modelo de cidadania”*.

Integrado neste Plano (e mais especificamente no seu objetivo operacional: *“Reduzir a taxa de saída precoce do sistema de ensino”*), o Município financia o projeto *“+Na Mira”* [JAN2012-AGO2014], executado pela *“TAIPA, CrI”* e que se propunha promover / dinamizar um *“Observatório do Abandono e da Retenção Escolares”* que visasse o propósito de monitorizar e estudar dados de retenção e abandono escolar ao nível do ensino básico e secundário, comparando-os com taxas regionais e nacionais. Neste sentido foi efetuado um convite ao Departamento de Psicologia da Universidade de Évora de forma a ser construído conjuntamente um projeto que aprofundasse este Observatório e

2 Número de idosos por 100 jovens | INE; Censos de 2011

3 INE; Censos de 2011

4 Alínea g) do n.º 1 do artigo 3º da Lei nº 115/97, de 19 de setembro com alterações introduzidas pela Lei nº 49/2005, de 30 de agosto

tendesse a responder à anterior questão e a monitorizar / acompanhar o processo de integração das/os estudantes do concelho no ensino superior e que haveria de passar a designar-se de “Observatório das Políticas Educativas do concelho de Odemira” (OPECO). O OPECO consubstancia-se, assim, numa plataforma de recolha, tratamento e divulgação de dados (a ser desenvolvida a partir de uma parceria com a Portugal Telecom) que permitirá acompanhar e estudar o trajeto (e as características deste trajeto) das/os alunas/os do concelho e que se tornará central na definição da política educativa do Município.

Foi na base desta constituição e dos trabalhos que se seguiram que se acabou por ancorar a revisão da Carta Educativa numa perspetiva inovadora (“Carta Educativa 3G”), abandonando a visão estática do documento “Carta Educativa” e avançando para uma organização distinta do PEM que com a integração de Odemira na Rede de Cidades Educadoras (março de 2013) será reformulado e originará um Projeto Educativo Local (PEL – a partir de janeiro de 2014). Esta revisão da Carta Educativa (inovação) fechará o triângulo de instrumentos de gestão (PEL – intervenção; OPECO – investigação; ver figura 1) e execução na área da educação do município que com o chapéu do documento estratégico “Odemira 2020” (onde se definem e perspetivam os investimentos nucleares até 2020 em diferentes áreas e que aponta a uma “política educativa competitiva” tendo em vista a promoção da qualidade de vida no concelho) configurará o “Odemira: Território Educativo”.


MUNICÍPIO

“2020”

Odemira | Território Educativo

Observatório das Políticas Educativas
do concelho de Odemira



Figura 1: Esquema “Odemira – Território Educativo”

Este projeto e os elementos que o constituem apontam a uma configuração distinta da forma de pensar e estruturar a política educativa do Município de Odemira e representam um avultado investimento (não só financeiro) considerado ímpar e absolutamente “contracíclico” (Guerreiro, Correia, Oliveira, Fino, Guerreiro, Santos & Pereira; no prelo) na medida em que temos assistido ao decréscimo do investimento do estado central (governo) português na área da Educação (em 1995 o investimento era de 4,9% do PIB, em 2001 5,9% e em 2012 3,8% - ano em que o investimento na área da educação médio dos países da OCDE foi de 6,2%; OECD, 2012).

Neste processo foi conferida especial importância à ligação (vínculo) das/os estudantes com a Escola e aos impactos destes no seu bem-estar, resultados e comportamento e, nesse sentido, paralelamente ao desenvolvimento das ferramentas que compõem o projeto foi feito um *screening* inicial que teve como variável fulcral o envolvimento das/os estudantes na Escola e cujos resultados permitirão níveis de análise mais concretos e profundos tendo em vista a projeção da intervenção.

Finalmente tem-se apostado também numa estratégia de comunicação que aponta, por um lado, à procura de constituição de uma rede de experimentação e desenvolvimento das ferramentas aqui apresentadas e, por outro, à garantia de oportunidades para seu financiamento (algo já assegurado a partir de uma candidatura efetuada e entretanto aprovada) e à sua divulgação pública (o projeto foi já alvo de várias notícias em órgãos de comunicação social locais e nacionais, com especial relevo ter sido notícia de capa do jornal “Público” de 31.03.2013 [“*Câmara de Odemira vai seguir o trajecto dos alunos*”] e Editorial do mesmo jornal no dia 01.04.2013 [“*O senho de seguir o trajecto dos alunos – A Câmara Municipal de Odemira arrisca um passo pioneiro na análise do universo educativo*”]); e científica (presença em encontros científicos para apresentação do projeto, do seu desenvolvimento e dos seus impactos de forma a ser cientificamente validado).

2. Método

2.1 Modelo Conceptual | Envolvimento das/os Estudantes na Escola

É fundamental olhar hoje a Escola enquanto um espaço complexo, dinâmico e permeável que abrange diferentes aspetos que em muito ultrapassam as suas barreiras (particularmente as sala de aula) (Pereira & Melo, 2011) e centrar a discussão nos fatores que correspondem ao fenómeno da/o aluna/o contemporânea tender a gostar de “estar na Escola” mas não tanto de “estar nas aulas | sala de aula” (Machado Pais, 1999). O conceito (e modelo conceptual) do envolvimento das/os estudantes na Escola procura fazê-lo a partir da resposta que apresenta face aos fenómenos da baixa participação, do fraco desempenho académico e do abandono escolar precoce das/os estudantes

(Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009; Sharkey, You, & Schnobelen, 2008; Walker, Greene, & Mansell, 2006; Willms, 2003) que configuram problemas e características ainda muito presentes na população escolar do concelho de Odemira.

De acordo com o objeto de estudo e os objetivos que definimos para esta abordagem consideramos que o modelo conceptual do envolvimento das/os estudantes na Escola que melhor se adaptava à nossa realidade é o utilizado pela “*International School Psychologist Association*” [ISPA] nos estudos internacionais em torno do conceito (Lam & Jimerson, 2008; Pereira, 2011) e cujo modelo conceptual identifica um conjunto de variáveis (organizadas em fatores) e parte dos fatores contextuais (contexto de instrução e contexto de relacionamento social) e pessoais (crenças motivacionais) das/os estudantes para a desconstrução do seu envolvimento na escola em três componentes – envolvimento afetivo, envolvimento comportamental e envolvimento cognitivo – e para a consideração que a implicação nos resultados da/o estudante na escola se manifesta na performance académica mas também nas questões comportamentais e de funcionamento emocional. Este modelo conceptual tem um instrumento de avaliação (“*Students engagement in school questionnaire*” – SESQ) para populações entre o 5º e 12º ano de escolaridade que apresenta quatro componentes: *envolvimento dos estudantes na escola* (envolvimento afetivo, envolvimento comportamental e vertente cognitiva do envolvimento); *crenças motivacionais* (orientação para os resultados, atribuições, noções de autoeficácia na aprendizagem, motivação dos contextos de instrução, significância, curiosidade, autonomia, reconhecimento e avaliação); *contextos sócio relacionais* (suporte dos professores, suporte pelos pares, agressão entre pares, vitimação entre pares e suporte parental); e *resultados / funcionamento emocional dos estudantes*. O questionário foi adaptado para Portugal- “*Questionário do envolvimento dos estudantes na escola*” [QEEE] (Veiga et al., 2012) e foi criada uma versão experimental do questionário para a população do 4º ano de escolaridade – QEEE[1C] (Pereira, 2011).

2.2 Ferramentas | Caracterização

2.2.1 Carta Educativa “3G”

Chamada de “Carta Educativa 3G” a partir da convicção de que com as ferramentas que serão desenvolvidas não faria sentido manter uma Carta Educativa exclusivamente responsiva ao exigido pelo Decreto-Lei 7/2003 e logo estática, a nova carta educativa do município de Odemira (que se encontra em processo de desenvolvimento) assentará nos seguintes pressupostos: ter um processo de construção participado envolvendo todos os elementos da comunidade educativa; relacionar-se diretamente (e em termos da própria estrutura) com os planos de desenvolvimento económico e social; incorporar uma componente de projeto e ação (Projeto Educativo Local); considerar, caracterizar e

identificar especificidades em diferentes territórios educativos e espaços públicos educativos dentro do próprio concelho; não atender exclusivamente à educação formal; ser construída procurando ser visual, intuitiva e inovadora (por isso sob a forma de portal⁵ e não somente em documento impresso); e, finalmente, o facto de ser um documento dinâmico (não-estático) sendo constantemente alimentada no que se refere aos dados através da plataforma OPECO e ao acompanhamento das potenciais alterações legislativas (no que toca às competências dos municípios na área da educação).

O processo de estruturação e construção da “Carta Educativa 3G” decorre paralelamente à implementação do OPECO e à redefinição do PEL, sendo que nos encontramos numa fase de levantamento, recolha e tratamento de informação proveniente do trabalho articulado e participado (num processo de governança partilhado fundamental à otimização de recursos) junto da equipa de diretoras/es dos Agrupamentos de Escolas e Escolas não-agrupadas do concelho, do Conselho Municipal de Educação e das Comissões de Acompanhamento da Revisão da Carta Educativa criadas em cada um dos Agrupamentos e Escolas não-agrupadas e cuja composição tem além de representantes das/os professoras/es, representantes das/os assistentes operacionais, encarregadas/os de educação e alunas/os (Guerreiro et al., no prelo).

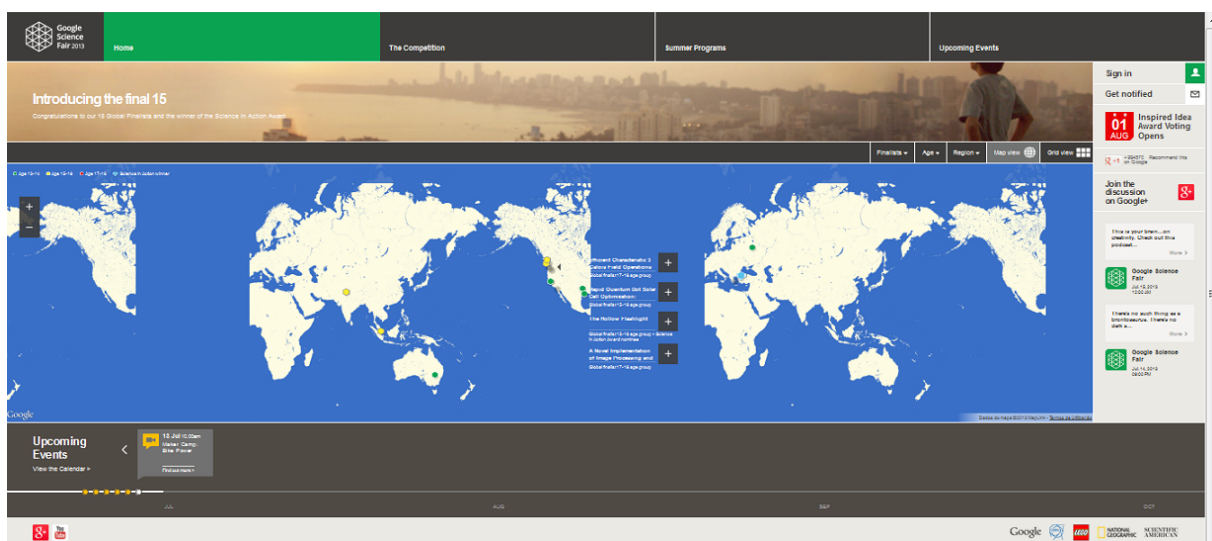


Figura 2: Imagem Site “Google Science Fair – Google” [<https://www.google-sciencefair.com/>]

5 O portal terá como referência de construção e desenvolvimento o modelo do site da “Google Science Fair”, nomeadamente a sua organização tipo “capítulos (topo), a agenda (lateral direita) e o friso cronológico (baixo) | Ver Figura 4

2.2.2 Projeto Educativo Local (PEL)

A necessidade de reestruturar o Projeto Educativo Municipal, a partir de uma avaliação criteriosa do seu antecessor (Projeto Educativo Municipal) e dos seus pontos fortes e menos fortes, obedece à procura de uniformização do projeto no conceito da Rede das Cidades Educadoras e um mais eficaz cerzir da nomenclatura com os seus princípios (um projeto de toda a comunidade educativa e não do município e que olha toda a educação e não apenas a formal). Neste sentido, no período de vigência da nova carta educativa (2014-2019) existirão dois Projetos Educativos Locais (2014-2016 e 2017-2019) por considerarmos que devem ser adaptados à realidade e logo dinâmicos e tendencialmente procurarem extinguir os problemas a que procurarão responder. Os PEL constituirão e configurarão a componente de intervenção e de investimento na área da educação, desenvolvendo-se a partir de 5 pontos essenciais (visão; objetivos e metas; plano de ação e recursos; orçamento e perspetivas; e avaliação) e apresentando uma relação estruturante com semelhantes planos a serem desenvolvidos na área do social (Plano de Desenvolvimento Social) e económica (Plano de Desenvolvimento Económico).

2.2.3 Observatório das Políticas Educativas do Concelho de Odemira (OPECO)

O OPECO que será desenvolvido experimentalmente e à medida para o município de Odemira pela Portugal Telecom, visa a recolha (através da integração com as plataformas do município e dos agrupamentos de Escolas), tratamento e análise de dados (de caracterização [e.g. idade, sexo, distância à residência, ...], variáveis [onde se destaca o envolvimento das/os alunas/os na Escola, mas também a motivação, vinculação, ...] e indicadores [aquisição de metas, taxas de aprovação, resultados escolares, resultados em provas e exames, ...]) que permitirão um melhor acompanhamento do percurso da população escolar do concelho de Odemira desde o ensino pré-escolar até à conclusão do ensino superior, bem como a elaboração de documentação que possa suportar a definição e implementação de respostas para o desenvolvimento e a melhoria dos indicadores de educação e formação superior do concelho.

A ferramenta terá um carácter *dinâmico* (não se pretende uma ferramenta estática, antes uma ferramenta dinâmica que permita, caso se considere pertinente, promover alterações às variáveis e indicadores a serem estudados ou à forma de recolha ou estudo dos dados); *longitudinal* (terá longevidade suficiente para possibilitar análises longitudinais e previsões claras e sustentadas em dados anteriores); *integrado* (permitindo o seu cruzamento com outras bases de dados dos Agrupamentos de Escolas e Escolas Não-Agrupadas e outras ferramentas); *multi-utilizadores* (com

diferentes níveis de acesso e com versões inter e intranet); “*user friendly*” (suficientemente ampla e diversa que permita suscitar o interesse de todos e a utilização- inclusivamente na introdução de informação essencial à monitorização de percursos e de variáveis- por parte de toda a comunidade educativa); e respeitar as questões referentes à proteção e segurança de dados.

O OPECO permitirá, finalmente, a constante atualização da “Carta Educativa 3G” e disponibilização de dados (num modelo próximo do Portal de Opinião Pública⁶ da Fundação Francisco Manuel dos Santos), uma maior transparência na monitorização da aplicação das medidas / atividades previstas no âmbito do atual PEM (e do futuro PEL), uma melhor aferição dos seus impactos, a realização de variadíssimos estudos a partir do aprofundamento dos dados trabalhados e recolhidos; e uma mais acessível e transparente leitura da utilização dos recursos públicos (Guerreiro, et al., no prelo).

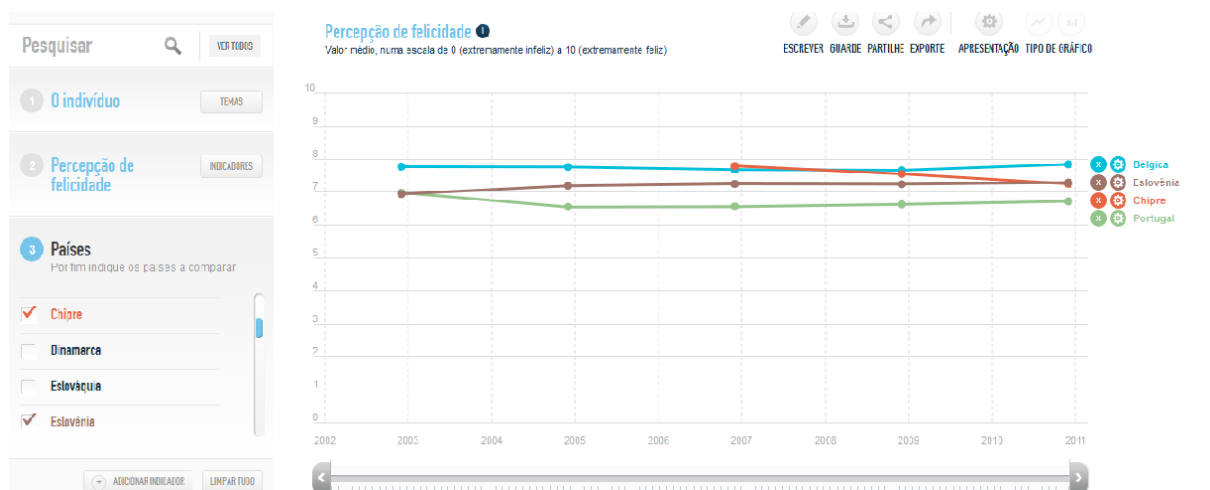


Figura 3: Imagem Site “Portal de Opinião Pública – Fundação Francisco Manuel dos Santos”
[<https://www.pop.pt/>]

2.3 (Principais) Objetivos

Os objetivos nucleares do projeto “Odemira – Território Educativo” assentam na construção participada e com envolvimento de toda a comunidade educativa do sistema triangulado (“Carta Educativa 3G”, OPECO e PEL) que, em linhas gerais, aponta à prevenção do abandono escolar precoce, à melhoria do sucesso escolar das/os alunas/os e dos indicadores de qualificação e formação da população do concelho de Odemira, bem como à disponibilização de dados, estudos e indicadores

⁶ A apresentação e disponibilização de dados terá como referência de construção e desenvolvimento o modelo do “Portal de Opinião Pública” da Fundação Francisco Manuel dos Santos (FFMS), nomeadamente o facto de permitir o cruzamento de três tipos de dados (dados de caracterização vs variáveis vs indicadores) ao longo de uma linha temporal | Ver Figura 5

para a definição de políticas educativas informadas, concertadas e coerentes face às características, necessidades e potencialidades do concelho.

2.4 Amostra | Ano 0

A amostra do presente projeto corresponderá a toda a comunidade educativa do concelho de Odemira na medida em que o mesmo se foca em todos os atores que a constituem ainda que tenda a estar mais ligado às/aos estudantes e à criação de registos eletrónicos de seguimento individual de cada um(a) deles/as.

Assim, numa primeira etapa, serão criados tantos registos quanto as/os alunas/os integradas nas instituições escolares do concelho de Odemira. Já no ano letivo que agora terminou e do qual se recolheram dados e indicadores preliminares (ao qual apelidamos para efeitos do projeto de ano 0) tal representou cerca de 3562 registos (605 correspondentes à educação pré escolar [20 JI da rede pública e 5 creches e JI privados]; 898 ao 1º ciclo do ensino básico [21 Escolas]; 522 ao 2º ciclo do ensino básico [5 Escolas]; 744 ao 3º ciclo do ensino básico [5 Escolas]; 419 ao ensino Secundário [2 Escolas]; 278 ao ensino Profissional [1 Escola] e 96 a outras respostas educativas).

Importará referir que para a amostra ser completa teríamos que contabilizar os registos que serão criados para professoras/es num total aproximado de 400.

2.5 Instrumentos | Ano 0

Relativamente aos instrumentos devemos distinguir dois níveis: o nível de produtos (onde se destacam o “Portal da Educação – Carta Educativa 3G”, o OPECO e o PEL) e o nível de processo. Relativamente a este último nesta fase têm sido utilizadas estratégias e instrumentos de recolha e levantamento de dados de âmbito qualitativo e quantitativo. Assim nas reuniões de trabalho tem sido utilizada a metodologia “SWOT” enquanto ferramenta muito experimentada e eficaz em processos de tomada de decisão em particular em organizações condicionadas por fatores internos e externos (Gao & Peng, 2011) e que nos tem garantido a recolha organizada e estruturada (por dimensões) de dados. Já nos processos de recolha de dados quantitativos (todas/os as/os alunas/os do 4º ao 12º ano de escolaridade) foram utilizados protocolos de coleta de dados com uma parte comum (dados de caracterização e indicadores de resultados escolares) e que divergem nas variáveis a estudar consoante o nível de escolaridade das/os estudantes e que se configuram nos seguintes instrumentos:

1º Ciclo do Ensino Básico

- Questionário Envolvimento das/os Alunas/os na Escola (Veiga et al., 2012)
- IPPA-R – Escala de Vinculação aos Pais, aos Pares e aos Professores (Figueiredo & Mach.ado, 2008)

2º e 3º Ciclo do Ensino Básico

- Questionário Envolvimento das/os Alunas/os na Escola (Veiga et al., 2012)
- EBEP- Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes (Bizarro, 1999)
- IPPA-R – Escala de Vinculação aos Pais, aos Pares e aos Professores (Figueiredo & Machado, 2008)

Ensino Secundário

- Questionário Envolvimento das/os Alunas/os na Escola (Veiga et al., 2012)
- Escala Expetativas face ao Ensino Superior (Melo, 2012)⁷

Refira-se que este processo e estas metodologias serão exclusivas deste primeiro ano na medida em que a integração da plataforma OPECO com os sistemas de informação dos Agrupamentos e Escolas Não-Agrupadas garantirá parte significativa (e constante atualização) destes dados e que outros (variáveis) serão recolhidos a partir de questionários criados e respondidos diretamente na plataforma OPECO.

3. Discussão | Conclusão

Quando olhamos com cuidado e atenção os dados estatísticos referentes à educação da população do concelho de Odemira facilmente percebemos que existem desvios estruturais face às médias nacionais muito condicionados pelas características do território e da sua população. Sabemos também(pela investigação na área da educação; e.g. Rodrigues, Roldão, Nóvoas, Fernandes & Duarte, 2010) que a qualificação (formação) dos pais das/os estudantes tende a ter um peso fundamental nas habilitações escolares (e nas expetativas de escolaridade) das/os suas/seus educandas/os e que, como tal, desvios desta dimensão não são imediatamente corrigíveis e dependem de intervenções multidimensionais e prolongadas no tempo.

Ainda assim, e assente numa lógica de estruturação do problema que parte da sua definição (qual é?) e avaliação (como se avalia?) para a procura da forma de desenvolvimento (como se promove? como se desenvolve?) e assente num modelo participado e que procura ser significativo para quem nele participa, desenvolveu-se o projeto “Odemira – Território Educativo” que procura a partir de três instrumentos de gestão e intervenção e a partir de um conjunto de variáveis (onde se destaca o envolvimento das/os estudantes na Escola) concorrer para a melhoria destes indicadores. Tal projeto é, do nosso ponto de vista, um eficaz instrumento e uma aposta sustentada e sustentável na medida em que consideramos que o “SROI”⁸ do mesmo pode ser significativo, até porque o plano de investimentos do município de Odemira na educação encontra-se ancorando no papel supletivo do Estado (Louro & Fernandes, 2004), respondendo a situações e vulnerabilidades sociais, partindo do princípio de que o investimento em educação é elemento nuclear nas estratégias de desenvolvimento e de redução da pobreza, com impactos económicos (no aumento de salários, produtividade e crescimento) mas também com impactos no aumento da coesão social (fator intrínseco da competitividade dos territórios), participação política e até na saúde e qualidade de vida das populações (Tarabini & Jockovkis, 2012). Nesta linha, suportada pela comunidade internacional (OCDE, UNESCO, FMI, Banco Mundial, ...; Noël, 2006) consideramos que o valor agora investido trará um retorno social significativo em diferentes áreas e que a sua utilização neste âmbito é mais eficaz e produtiva nos seus objetivos face ao seu investimento noutra(s) área(s), especialmente quando parte do mesmo é realizado no sentido de melhorar (e monitorizar) a efetividade do investimento (e a relação custo-benefício do mesmo) e a torná-lo claro, comunicável, acessível e mais facilmente passível de discussão e escrutínio público (Guerreiro, Correia, Oliveira, Fino, Guerreiro, Santos & Pereira; no prelo).

Em termos de perspetivas de desenvolvimento do projeto e tendo sempre em consideração as metodologias de investigação-ação e de ação-reflexão-avaliação (Schon, 1990) na “parte” (em cada atividade) e no “todo” (totalidade do projeto), apontamos à criação de condições para a dinamização de uma rede de experimentação (e partilha) de atividades, projetos e ferramentas na área da educação, à criação de condições para a identificação e dinamização das aprendizagens e saberes não-formais no território e finalmente à criação de condições para a realização de estudos e investigação que permitam o aprofundamento dos dados recolhidos e compilados.

Tudo isto visando claramente o cumprimento das metas da estratégia de Lisboa 2000, da estratégia Europa 2020 e, agora, da estratégia Odemira 2020 como desígnios fundamentais para a gestão da Educação pelo município de Odemira.

Referência

- Appleton, J., Christenson, S., & Reschly, A.** (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of school psychology, 44*, 5, 427-445
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J-S., & Pagani, L. S.** (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence, 32*, 651-670
- Bizarro, L.** (1999). *Bem-estar psicológico nos adolescentes*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- Figueiredo, T. & Machado, T.** (2008). Representação da vinculação a pais, pares e professores – Estudos preliminares do IPPA-E para crianças do ensino básico. *Atas do I Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contextos Educativos (1384-1398)*. Braga: CIED-IE
- Gao, C. & Peng, D.** (2011). Consolidating SWOT analysis with nonhomogeneous uncertain preference information. *Knowledge-Based Systems, 24*, 6, 796-808.
- Guerreiro, H., Correia, N., Oliveira, C., Fino, L., Guerreiro, T., Santos, T. & Pereira, T.** (no prelo). Carta Educativa “3g”, Plano Educativo Municipal e Observatório das Políticas Educativas - Odemira 2020, Odemira Território Educativo. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*.
- Lam, S. & Jimerson, S.** (2008). Exploring student engagement in school internationally. *Consultation Paper*, 1-13
- Louro, P. & Fernandes, P.** (2004). A intervenção autárquica no campo educativo: Estudo de caso num Município da Área Metropolitana de Lisboa. *Análise Psicológica, 1, 22*, 273-287
- Machado Pais, J.** (1999). *Consciência histórica e identidade. Os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora
- Melo, M. & Pereira, T.** (2011). Envolvimento dos Estudantes na Escola: Contributos para a sua conceptualização, caracterização, avaliação e promoção. In J. Sánchez, M. Martín & J. Pastor (org.). *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural (8301-8316)*. Madrid: Asociación Nacional de Psicología Y Educación
- Nöel, A.** (2006). The new global politics of poverty. *Global Social Policy, 6*, 304-33.
- OECD (2012).** *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en> [agosto de 2013]
- Pereira, T.** (2011). Questionário do envolvimento dos estudantes na Escola (QEEE) – Resultados preliminares da adaptação do QEEE para os 3º e 4º anos do 1º ciclo do ensino básico português. In J. Sánchez, M. Martín & J. Pastor (org.). *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural (11537-11549)*. Madrid: Asociación Nacional de Psicología Y Educación.

- Pereira, T. & Melo, M.** (2011). A metodologia artístico-pedagógica MUS-E como veículo para o envolvimento das/dos estudantes em Escolas de contextos sócio-culturalmente diversos. Atas do Congresso. Internacional Interfaces da Psicologia – Qualidade de Vida, Vidas de Qualidade. Évora: Departamento de Psicologia e Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Rodrigues, N., Roldão, C., Nóvoas, D., Fernandes, S. & Duarte, T.** (2010). *Estudantes à Saída do Secundário – 2009/2010*. Lisboa: Ministério da Educação
- Schon, D.** (1990). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sharkey, J., You, S. & Schnobelen, K.** (2008). Relations among school assets, individual resilience, and student engagement for youth grouped by level of family functioning. *Psychology in the schools*, 45, 5, 402-418
- Tarabini, A. & Joczovkis, J.** (2012). The poverty reduction strategy: An analysis of a hegemonic link between education and poverty. *International Journal of Educational Development*, 32, 507-516
- Veiga, F., Bahia, S., Nogueira, J., Melo, M., Caldeira, S., Festas, M., Taveira, M., Janeiro, I., Conboy, J., Carvalho, C., Galvão, D., Almeida, A., & Pereira, T.** (2012). Portuguese Adaptation of Students Engagement in Schools International Scale (SEIS). *ICERI2012 Proceedings*, pp. 3356-3362
- Walker, C., Greene, B., & Mansell, R.** (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning & Individual Differences*, 16, 1-12

Participación y contextos de aprendizaje en educación infantil

Participation and learning contexts in childhood education

Isabel M^a Gallardo Fernández

Universitat de Valencia, España

Isabel.Gallardo@uv.es

Resumo

Esta experiencia se plantea desde la perspectiva de una enseñanza democrática, en un ambiente de autonomía, libertad y ayuda mutua que facilita el intercambio de saberes y la construcción del conocimiento del alumnado de educación infantil.

Tomamos como referente *el trabajo por Proyectos*, que se fundamenta en el análisis e interpretación de la información, y en promover una perspectiva basada en la comprensión, en la construcción de significados y en la concepción de un curriculum transdisciplinar.

Es necesario abrir las escuelas a su entorno logrando que se diversifiquen las situaciones y ambientes de aprendizaje. La decisión sobre una enseñanza basada en competencias plantea no sólo cambios importantes en la determinación de los contenidos de aprendizaje sino especialmente, y de forma profunda, en la práctica educativa. Las competencias básicas las adquiere el alumnado desde la realización de experiencias educativas diversas que requieren un *aprendizaje situado*.

La implementación del currículo de educación infantil supone concebir el aula como un espacio privilegiado para potenciar la autonomía personal, en el que se confíe en las capacidades del alumnado y donde las actividades estén cargadas de intencionalidad educativa. Así, el aula ha de ser un sistema complejo, dinámico, adaptativo y estimulante, *en el que el lenguaje sea pieza clave*.

El diseño de diferentes tareas requiere facilitar y recrear diferentes situaciones de aprendizaje que conlleven complejidad.

El aula de educación infantil es como un teatro en la que conviven los conocimientos de las personas y los saberes de la institución Escolar. Y el maestro/a ha de aprender a dialogar con los alumnos para buscar el equilibrio entre ambos. En todo nuestro planteamiento de la enseñanza, asumimos que el juego es el recurso básico por excelencia para disfrutar, aprender y promover el desarrollo de experiencias relevantes y significativas. Los momentos de emoción, diálogo y comunicación que van surgiendo en el

grupo-clase favorecen las relaciones entre iguales y posibilitan un contexto compartido de aprendizaje. Por ejemplo: “*aprendemos matemáticas a partir de los juegos*” y en concreto el *Juego de los Bolos*. Todos estos son aspectos que se vinculan con el desarrollo del curriculum en educación infantil.

Palabras clave: Participación en el aula, Construcción del conocimiento, competencias básicas, Educación Infantil.

Abstract

This experience is held from the perspective of a democratic education, in a context of autonomy, freedom and mutual help. It provides, for the Pre-Primary students, the opportunity to exchange and acquire knowledge easily.

We take as a reference the *Work thought Projects*, that is based in the analysis and interpretation of the information. Also, the *Work thought Projects* promote a perspective focussed on comprehension, meaning creation and the assumption of a transdisciplinary curriculum.

It is needed to open the schools to their context in order to diversify learning environment and situations. The decision to teach in the frame of basic skills brings important changes in the determination of the learning contents and, specially, in a deep way, in the educative practice. Students achieved basic skills making a variety of experiences that require a *contextualized learning*. The implementation of Pre-primary curriculum leads to suppose the classroom as a privileged space to improve the personal autonomy. Trusting in the pupils' ability and where the activities are plenty of educational intention.

The design of different tasks needs to facilitate and to recreate different situations of learning that carry complexity. The classroom of infantile education is like a theatre in that there coexist the knowledge of the persons and the saberes of the School institution. And the main / main one has to learn to talk with the pupils to look for the balance between both. In all our exposition of the education, we assume that the game is the basic excellent resource to enjoy, to learn and to promote the development of relevant and significant experiences. The moments of emotion, dialog and communication that are arising in the group - class the relations between equal and make a shared context of learning possible. For example: “we learn mathematics from the game”.

Keywords: Participation of the student, Construction of knowledge, dialogue, basic skills, Pre-primary Education.

1. Introdução

El trabajo que presentamos se inserta en la investigación llevada a cabo durante varios años en el seno de un Grupo Interdisciplinar de Investigación Docente adscrito a la Universitat Jaume I de Castellón (GIID), cuya finalidad principal es la formación inicial de maestras y maestros. Asumimos una perspectiva socioconstruccionista del aprendizaje cuyo eje es aprender desde el diálogo, la indagación y la colaboración con otros aprendices. El sentido de la formación inicial es ayudar a que las alumnas y los alumnos desarrollen sus modos propios de pensar, de actuar, explicitando y reflexionando sobre los principios que orientan sus acciones.

Nuestra aportación se plantea desde la perspectiva de una enseñanza democrática, en un ambiente de autonomía, libertad y ayuda mutua que facilita el intercambio de saberes y la construcción del conocimiento del alumnado de educación infantil. Es necesario abrir las escuelas a su entorno logrando que se diversifiquen las situaciones y ambientes de aprendizaje. Una escuela para todos y todas requiere una comprensión del currículo que permita dotar al alumnado de habilidades para desenvolverse con éxito en la vida social, no solo escolar, siendo la función de la escuela de mediación para la inclusión socioeducativa.

La escuela tiene que responder a las características, intereses y necesidades de cada uno de los alumnos/as y grupos que se encuentran presentes en ella, potenciando y respetando el derecho a desarrollar todas sus capacidades, las comunes y sus propias diferencias. Para que esta diversidad cultural sea un factor de enriquecimiento se tiene que plantear desde un plano de igualdad, desde un plano de diálogo y de intercambio. Desde esta concepción, no es un alumno o un grupo el que se tiene que integrar en otro, y por tanto adaptarse a él, sino que todos se integran en el grupo escolar, cada uno aportando sus diferencias, puntos de vista, costumbres, valores, características y aspectos comunes que acercan y cohesionan a dicho grupo.

Este trabajo pretende mostrar, con un modelo concreto y experimentado que, la realización de *proyectos en Educación Infantil* posibilita la implementación de tareas complejas y potencia la autonomía personal.

Desde el GIID nuestro objeto de estudio han sido las situaciones de aula escolares y el trabajo en las aulas de la universidad. Nuestra aproximación a la enseñanza de la escuela Infantil y Primaria se realiza desde la realidad que construyen las *narraciones de los maestros*, al presentar a los estudiantes su trabajo docente y desde los *materiales didácticos*, base de nuestra metodología, elaborados con ayuda de grabaciones de situaciones reales de enseñanza (Altava et al., 2002; Altava et al., 2003 y Altava et al., 2010) que facilita el que los futuros maestros aprendan a mirar la escuela y a analizar lo que otros docentes hacen en sus aulas.

2. Referentes teóricos

el nuevo escenario de la sociedad del conocimiento y los desafíos de aprendizaje que debe enfrentar la educación en este milenio han sido determinados por la transformación del mundo en las esferas económicas, políticas y culturales. El desarrollo tecnológico y la globalización económica han generado nuevas formas de trabajo, centradas en el sujeto que aprende, en el conocimiento y la colaboración a través de una educación que optimice el máximo desarrollo de todas las capacidades del niño en la etapa de Educación Infantil. *Abrir oportunidades para crecer* ha de ser el objetivo de la escuela infantil y los adultos, profesores y familias, somos los facilitadores, mediadores de procesos, contextos y textos (Bruner, 1997).

Esta experiencia se apoya en la teoría sociocultural y en el lenguaje como configurador de los saberes escolares. Asumimos la perspectiva de una enseñanza democrática que facilita el intercambio de saberes y la construcción del conocimiento del alumnado de educación infantil. Tomamos como referente *el trabajo por Proyectos*, que se fundamenta en el análisis e interpretación de la información, y en promover una perspectiva basada en la comprensión, en la construcción de significados y en la concepción de un currículum transdisciplinar.

La implementación del currículo de educación infantil supone concebir el aula como un espacio privilegiado que potencie la autonomía personal, que confíe en las capacidades del alumnado y cuyas actividades estén cargadas de intencionalidad educativa. Así, el aula ha de ser un sistema complejo, dinámico, adaptativo y estimulante, *en el que el lenguaje sea pieza clave* (Wells, 2001).

Los niños y niñas de educación infantil tienen un mundo interior mucho más organizado del que los adultos creemos, puesto que construyen significados sobre la vida cotidiana para comprenderse a ellos mismos, para comprender a las personas y para comprender el mundo que les rodea (Morin, 2000). Los docentes, hemos de facilitar espacios de reflexión donde sea posible la construcción del conocimiento en colaboración, ya que las situaciones vitales son complejas y el reto de la escuela del siglo XXI es formar en la creatividad desde la resolución de problemas (Pérez Gómez, 1998). Se puede acceder a todo ello cuando *pensamos y planificamos la tarea docente* desde la complejidad del aula que facilita la construcción de un pensamiento complejo (Morin, 1997). En esta escuela, *la discusión y el debate son parte central de la actividad escolar*, garantizando la posibilidad real de desarrollar competencias comunicativas y la construcción conjunta del conocimiento. En ella se integra la vida cotidiana del niño con sus actividades de aprendizaje a partir de la comprensión común, en un proceso abierto de diálogo y comunicación (Mercer, 1998). Esto exige valorar los conocimientos de los niños y niñas, sus creencias, vivencias, concepciones básicas, intereses, preocupaciones y deseos para implicarles en un proceso de expresión de su visión de la realidad.

Defendemos el *trabajo por proyectos*, y desde ellos, el *diseño de tareas complejas* para reinventar las perspectivas de la escuela infantil; aprender desde la diversidad cultural; facilitar la reconstrucción del pensamiento; partir de la cultura experiencial del alumnado; crear en el aula un espacio de conocimiento compartido; facilitar la socialización de los aprendizajes desde la negociación, el diálogo, la participación y la descentralización del saber (Hernández y Ventura, 1992; Hernández, 2002).

Los proyectos surgen de cualquier situación que desencadene el interés, la observación, la disensión por parte del alumnado. Son ellos y ellas los que eligen lo que quieren saber y trabajar; sus ideas son el punto de partida del proyecto (Pérez y Gallardo, 2003).

Tratamos de estar en la escuela poniendo el acento en los vínculos que allí se viven y eso supone reconocer que entrar en relación es un hecho afectivo que conlleva integrar los pasados y los presentes de los implicados. Además, la necesidad de ser sostenido emocionalmente por otro y la búsqueda e interés en la relación humana son rasgos que el niño manifiesta desde el comienzo de su vida.

La planificación de la enseñanza en educación Infantil desde la realización de proyectos de trabajo requiere participación y facilita el que ellos y ellas puedan aprender en contextos complejos, inciertos, multidimensionales, a navegar en la incertidumbre, a aprender descubriendo, indagando. Y para ello, hemos de cambiar la mirada, poner el foco de atención en el sujeto que aprende de modo que, los docentes seamos capaces de provocar el interés, la curiosidad, la imaginación y la creatividad así como la pasión por el conocimiento y la cultura (Pérez, 2012).

La Convención sobre los Derechos del Niño es el referente por excelencia para promover y estimular la participación de los niños. Los artículos 12 y 13 consagran los Derechos de los Niños a formarse su propio juicio y expresar libremente su opinión en todos los asuntos que los afecten. En este sentido asumimos las ideas de J. Wagensberg: *Conversar es el mejor entrenamiento que puede tener un ser humano para navegar por la incertidumbre*.

3. ¿Qué hacer en educación infantil para provocar la participación y generar contextos de aprendizaje?

básicamente, potenciar una educación democrática en donde la escuela se convierta en una *cultura democrática* y una experiencia de debate y diálogo abierto y continuo. Un lugar de ilusión, de búsqueda, de descubrimiento...

La escuela en la etapa de Educación Infantil ha de ser un contexto de compartir, de crear, de hacer amigos, de situarse, de conocerse a sí mismos y de conocer a los demás, es decir, un lugar de personas y no exclusivamente, de papeles y evaluaciones.

La participación no se da por si sola, es un proceso que se da de manera gradual, requiere actitudes particulares y aprendizajes, evoluciona con la edad y la experiencia y se inserta en el complejo mundo de las relaciones de poder en todos los espacios vitales de las personas. De ahí que se considere que la formación para la participación es un proceso que se inicia desde la primera infancia, en la escuela infantil, la casa, la comunidad, es decir, en los espacios cotidianos y más próximos a ellos y ellas (Bassedas, 2012).

La participación es un excelente medio para desarrollar la autonomía. Desde la realización de proyectos constatamos que se privilegia la participación del alumnado y éstos pueden desarrollar habilidades de reflexión crítica y comparación de perspectivas (Pérez y Gallardo, 2008).

Los docentes, hemos de asumir y gestionar el cruce de culturas que se produce en la institución escolar dada la diversidad del alumnado. La escuela ha de ser un escenario práctico de convivencia donde se enseña tolerancia y se posibilita reconstruir la ciudadanía. Hemos de reavivar la esperanza en que la educación nos haga más cultos, más críticos, más autónomos, mejores ciudadanos (Gimeno, 2013).

El educar implica ayudar al alumnado a construir su propia visión del mundo sobre la base de una organización de la información que permita hacer hincapié en el modo en el que, en el pasado y en el presente, se fueron realizando y se realizan las conquistas sociales, culturales y científicas. Es ésta la mejor estrategia para conformar personas optimistas, democráticas y solidarias (Torres, 2011).

Si optamos por trabajar en el aula de educación Infantil desde la participación del alumnado, *la discusión y el debate han de ser parte central de la actividad escolar.*

En este sentido destacamos *la ASAMBLEA DE AULA como lugar de encuentro.* Es éste un recurso importante a implementar en las aulas de educación infantil, primaria y secundaria.

La asamblea en educación infantil es una actividad de todo el grupo en la que necesitamos *aprender a mirarnos y escucharnos*, por lo tanto no sucede al mismo tiempo que otras actividades. Tiene un tiempo y un espacio concreto.

Desde el momento en el que por muchos azares coinciden en una misma clase un número de personas diferentes, se hace inevitable “el encuentro”. Somos seres que a partir de un día determinado convivimos con todas nuestras circunstancias y características. La actividad destinada a reflexionar sobre las relaciones entre nosotros y nuestro entorno es la asamblea que además, nos sirve para iniciar la primera hora diaria. La necesaria interrelación entre el alumnado se fomenta con esta práctica, potenciando la inteligencia interpersonal, intrapersonal y lingüística (Gardner, 2004). La participación de todos y todas es incuestionable, se crean vínculos entre iguales y se trabaja inclusivamente, dialogando en base a los temas tratados, pero sobre todo, se recogen propuestas e inquietudes de los propios discentes.

De todas estas experiencias surgen los conflictos y de las asambleas las soluciones. La riqueza de situaciones que se originan en la clase, amplía los debates a numerosos temas. La complejidad de las relaciones posibilita tratar de la convivencia como una forma de estar (Morin, 2000).

Convivir es uno de los aprendizajes que más cuesta de interiorizar, pero la práctica cotidiana del respeto a los demás educa y transforma un grupo de personas desconocidas al inicio del curso escolar, en otro cohesionado y solidario que comparte un espacio común.

El tiempo dedicado a este encuentro, *la asamblea*, comienza siendo breve, ya que no nos conocemos y no tenemos cosas en común de las que hablar. Las expresiones son escuetas y el vocabulario pobre. El desarrollo del lenguaje tiene en la asamblea un estímulo muy fuerte. Escuchar, responder, repetir, entender, razonar u organizar las actividades del día, son algunas de las acciones que se producen cada día durante el encuentro del grupo.

El respeto por la palabra de los demás se traduce en la confianza de saberse escuchados y aceptados, por eso los discursos ganan expresividad conforme avanza el curso y el vocabulario se va enriqueciendo con las vivencias del grupo.

En educación infantil la Asamblea constituye un foro, en el que profesorado y alumnado analizan y debaten todo tipo de temas relacionados con la convivencia y el trabajo escolar. Su estructura y funcionamiento son especialmente apropiados para que las alumnas y los alumnos aprendan un modelo de participación democrática. En la asamblea se pueden expresar libremente las ideas y opiniones, y las decisiones se tienen que tomar de modo democrático, lo cual supone que, cuando no existe consenso sobre un tema, es necesario realizar una votación sobre las opciones existentes.

Participar en la asamblea implica ser capaz de dialogar y debatir de un modo ordenado, comunicando nuestras opiniones y sentimientos al resto de la clase y respetando las opiniones que sean contrarias a las nuestras. La capacidad para argumentar de cada alumno y cada alumna es la única "arma" de que dispone para que las demás personas acepten sus ideas y propuestas.

Poner en marcha la asamblea en educación infantil requiere:

- Espacio y tiempo regulado y periódico para ella.
- Normas de funcionamiento: participación, límites y posibilidades.
- Importancia y validez de los acuerdos que en ella se tomen.
- Garantizar la libertad y la justicia.

Los temas que se pueden tratar en una asamblea son muy variados:

- organización de los espacios y los materiales,
- elaboración de las Normas del aula,
- análisis y discusión de los conflictos surgidos,
- realización de tareas escolares,
- relaciones alumnado-profesorado,
- elección de la persona delegada,
- encargado/a de material, listas, etc.

El éxito de la asamblea no es algo que se consiga de forma casual sino que requiere todo un proceso para saber estar en ellas, participar, organizarlas, etc.

Llegar a familiarizarse con la asamblea o toma de decisiones colectiva y organizada, hasta el punto de que llegue a sentirse como un instrumento útil y posible para tomar decisiones y resolver conflictos colectivos, no es fácil, requiere por tanto, un proceso no exento de complejidad. Este proceso debe darse desde el inicio de la Educación Infantil y continuarlo en educación primaria y secundaria.

El pensamiento de Lao Tsé nos ilustra en esta perspectiva: “Si me hablas, escucharé. Si me muestras, miraré. Si me dejas experimentarlo, aprenderé”

4. Discusión y conclusiones

compartimos el convencimiento de que las clases de la universidad deben ofrecer el modelo de enseñanza que deben aprender a utilizar los futuros maestros y la creencia de que se aprende no sólo haciendo sino observando e imitando lo que otros hacen (Vygostki, 1989; Gimeno, 1998).

El proceso de tratamiento de la información obtenida de las aulas, y por tanto el análisis del discurso escolar, es el que sigue:

- Grabación en vídeo de la situación de aula seleccionada.
- Visionado y primer análisis por los miembros del grupo.
- Establecimiento de los temas que ilustran aspectos teóricos relacionados con las materias universitarias.
- Transcripción de los diálogos y acotación de informaciones que acompañan el lenguaje oral, con un instrumento adaptado.
- Establecimiento de episodios y secuencias que hacen accesible y comprensible la transcripción (Altava i alt., 2002)

- Análisis a partir de categorías relacionadas con las materias y las teorías que sustentan la formación del alumnado (didáctica de la lengua, didáctica de la matemática, didáctica general)
- Establecimiento de preguntas a que pueden ayudar al estudio de la situación y sus referentes teóricos (Altava y alt., 2012).

A través de este proceso, que explicaremos con detalle, presentaremos la valoración para la formación del profesorado.

Necesitamos redescubrir con nuestro alumnado, futuros maestros, aquello que precisan para entender el mundo de la escuela y diseñar las posibles soluciones, siempre cambiantes y nunca definitivas, a los problemas planteados. Las disciplinas universitarias son el medio y el fin a la vez. A través de ellas, tratadas de forma interdisciplinar, el estudiante universitario ha de aprender a mirar la escuela y a poner en práctica actividades de enseñanza de manera global y relacional, de acuerdo con las características del pensamiento infantil.

La finalidad no es convertir a los futuros maestros en expertos en análisis del aula, sino proporcionarles instrumentos para la reflexión sobre la práctica, así como situarlos en una perspectiva en la que la práctica está configurada por la propia teoría.

De la experiencia vivida en las aulas de educación infantil, hay que resaltar que:

Realizar proyectos de investigación en el aula conlleva el diseño de situaciones de aprendizaje que impliquen desafíos para los niños; para que avancen paulatinamente en sus niveles de logro (que piensen, se expresen por distintos medios, propongan, distinguan, expliquen, cuestionen, comparen, trabajen en colaboración, manifiesten actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia, etc.) para aprender más de lo que saben acerca del mundo y para que sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas. En este sentido se les invita a explicitar lo que “ya saben” sobre una temática o un problema que sea objeto de estudio e investigación; y, éste será el punto de partida del proyecto.

El lenguaje se convierte en el instrumento mediador fundamental de la acción humana. El lenguaje media la relación con los demás y con uno mismo. Tiene una naturaleza social, una función comunicativa y regula la relación que establecemos con las personas y con los objetos (Guichot, 2010).

El lenguaje sirve para informarse y comunicarse, pero también posibilita a las niñas y los niños dar significado a los elementos del medio que le rodea. La Educación Infantil, siguiendo el marco curricular establecido, debe facilitar la adquisición de los procedimientos necesarios para que los niños y las niñas puedan comprender, conceptualizar y apropiarse del mundo, atendiendo sus capacidades y posibilidades de actuación. Para el desarrollo de las competencias básicas es necesario ofrecer desde la escuela infantil los medios y materiales apropiados para poder manifestarse a través de los diferentes lenguajes.

Dadas las características psicológicas y evolutivas de los niños y niñas desde el nacimiento hasta los 6 años, el lenguaje oral es especialmente relevante en esta etapa. Es junto con el juego, el instrumento por excelencia de socialización y aprendizaje.

Referencias

- Altava, V.**; Gallardo, I. M.; Pérez, I. y Ríos, I. (2002). La reflexión como motor de cambio en la escuela: una propuesta de análisis de la intervención educativa. *Investigación en la escuela*, 47, 105-112.
- Altava, V.**; Gallardo, I. M.; Gimeno, F.; Pérez, I.; Ramiro, E. y Ríos, I. (2003). “El cor”. L'escriptura d'un text dins d'un projecte de treball globalizat. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Altava, V.**; Gimeno, F.; Ríos, I.; Gallardo, I.M. (2010). *Construcción de una metodología de investigación desde el análisis de situaciones de aula*. En M. García et al., *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües*, (pp. 63-71). València: Publicacions de la Universitat de València.
- Altava, V.**; Ríos, I.; Gimeno, F.; Gallardo, I.M. (2012). *Las preguntas, nexos entre investigación y enseñanza*. En J. A. Brandão et al. (Comp.), *Aula de língua: Interação e reflexão*, (pp. 13-27). Portugal: ESECS, CIEEd, CIDTFF.
- Bassedas, E.**, Huguet, T. y Solé, I. (2012). *Aprender y enseñar en Educación Infantil*. Barcelona: Graó.
- Bruner, J.** (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor
- Gardner, H.** (2004). *Mentes flexibles*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno Sacristán, J.** (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata
- Gimeno Sacristán, J.** [Comp.] (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata
- Guichot, Virginia** (2010) Bases pedagógicas de la escuela nueva. El progresismo de John Dewey. En: *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (2010) Sanchidrián, C. y Ruiz Berrio, J. (coords) Barcelona: Graó.
- Hernández, F.** y Ventura, M. (1992). *La organización del currículum por Proyectos de Trabajo*. Barcelona: Graó
- Hernández, F.** (2002).” Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre”. *Cuadernos de Pedagogía*, 310, 78-82.
- Mercer, N.** Edwards, D. (1994). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós
- Mercer, N.** (1998). *La construcción conjunta del conocimiento*. Barcelona: Paidós
- Morin, E.** (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E.** (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós
- Pérez, A. I.** (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

- Pérez, A. I.** (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pérez, A. I.** (2008). “¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción” En: Gimeno Sacristán, J. (ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata, 59–102.
- Pérez, V.; Gallardo, I. M.** (2003).”¿Jugamos a los bolos o hacemos matemáticas?. Intercambio de saberes entre educación infantil y primaria”. *Cooperación Educativa. Kikiriki* 71-72, 74-79
- Pérez, V. ; Gallardo, I. M.** (2008).”Miradas y palabras de niños y niñas interpretando a Salvador Dalí. Una experiencia de arte en educación infantil”. *Cooperación Educativa. Kikiriki* 87, 78-88
- Torres, J.** (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid. Morata.
- Vygostki, L. S.** (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wells, G.** (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

Engagement em estudantes universitários: O papel do contexto escolar

Sónia P. Gonçalves¹, Sónia Borges²

¹*Instituto Piaget (Portugal)*

²*Instituto Superior Técnico (Portugal)*

sonia.goncalves@almada.ipiaget.pt, sonia.borges@ist.utl.pt

Resumo

Enquadramento Conceptual: O engagement, caracterizado pelo vigor, dedicação e absorção, gradualmente assume destaque na investigação, dado ser considerado como benéfico para o indivíduo e seu desempenho. Os estudos têm focado profissões que têm contacto com o público, contudo, a pesquisa é escassa no que concerne a estudantes universitários. Este contexto tem revelado taxas elevadas de abandono e insucesso escolar. É importante referir que o ingresso no ensino superior implica, o confronto com um contexto onde as expectativas e exigências são ténues e no qual é esperado que os alunos manifestem maiores níveis de iniciativa e independência, no estabelecimento de objetivos e na definição das estratégias para os atingir. **Objetivos:** O presente estudo visa analisar o nível de engagement de estudantes universitários, e concomitantemente, explorar o papel das variáveis de contexto escolar. **Metodologia:** Participaram no estudo 377 estudantes universitários que responderam a um questionário on-line composto pela Utrecht Work Engagement Scale e questões sobre o contexto escolar. **Resultados:** Identificou-se níveis elevados de engagement, destacando-se a dimensão da dedicação com média superior. Os trabalhadores-estudantes bem como os estudantes em horário pós-laboral apresentam níveis elevados de vigor e absorção comparativamente aos que são apenas estudantes. Os estudantes do ensino privado apresentam valores estatisticamente significativos nas três dimensões relativamente aos estudantes do público. Os universitários que referem que voltariam a escolher o mesmo curso apresentam valores mais elevados nas três dimensões. Relativamente a repetir a escolha da instituição verificam-se diferenças no vigor e dedicação. Os alunos do 1.º ano são os que apresentam níveis mais elevados de vigor. Os estudantes que ingressaram através do concurso de acesso de maiores de 23 anos apresentam níveis mais elevados em todas as dimensões comparativamente aos estudantes que ingressaram pelo regime geral de acesso. **Conclusão:** Investir no estudo do engagement pode fornecer inputs para delinear estratégias de atuação dos estabelecimentos de ensino superior e de práticas pedagógicas dos docentes.

Palavras-chave: engagement, estudantes universitários, contexto escolar

Abstract

Conceptual Framework: The engagement, characterized by vigor, dedication and absorption, gradually assumes prominence in research, as it is considered beneficial to the individual and his performance. Recent studies have focused professionals who have contact with the public; however, research is scarce with regard to college students. This context has revealed high rates of school failure and dropout. It is important to note that enrollment in higher education entails confronting a context where the expectations and requirements are tenuous and in which the students are expected to express higher levels of initiative and independence, establishing goals and defining strategies in order to achieve those goals. **Objectives:** This study aims to analyze the level of engagement of college students, and concurrently, explore the role of school context variables. **Methodology:** A sample of 377 college students who responded to an online questionnaire comprising the Utrecht Work Engagement Scale and questions about the school context. **Results:** We identified high levels of engagement, highlighting the size of the dedication with values higher than average. Working students and after work students with high levels of vigor and absorption compared to those who are just students. Students from private schools show statistically significant values in the three dimensions, as compared to public school students. College students who report that they would again choose the same course show higher values in all three dimensions. As for choosing the same college, we verify differences in vigor and dedication. Students from the 1st Grade are those with the highest level of stamina. Students who entered through the over 23 admission examination are the ones with the highest levels in all dimensions, when compared to students who entered through the general access regime. **Conclusion:** Investing on the engagement study may provide inputs to outline working strategies for high education schools and the teacher's pedagogical practices.

Keywords: engagement, college students, school context

1. Introdução

O número de estudantes a frequentar o ensino superior em Portugal aumentou significativamente nas últimas décadas, assistindo-se nos últimos anos a uma tendência de ligeira diminuição. Contudo, o abandono escolar e o insucesso no ensino superior continuam a ser pontos de destaque da agenda educativa atual. Diversos têm sido os investigadores a analisar e procurar estudar as causas e as formas de abandono e do insucesso no ensino superior (e.g., Firmino da Costa & Teixeira Lopes, 2008). Considerando o envolvimento como um fator chave no sucesso e no desempenho e tendo como enquadramento destas preocupações o presente estudo procura explorar o papel de variáveis de contexto escolar nos níveis de incidência de engagement de estudantes universitários.

2. Enquadramento conceptual

O engagement conceptualizado como um estado mental que se caracteriza pelo vigor, dedicação e absorção tem vindo a tomar destaque na investigação dado ser considerado como benéfico para o indivíduo e para o seu desempenho. Os estudos têm focado com maior incidência profissões que têm maior contacto com o público, contudo, a pesquisa é relativamente escassa no que concerne a pré-profissionais, i.e., os estudantes universitários. A frequência do ensino superior modelada por um conjunto de desafios faz com que este contexto, concretizado pelas instituições de ensino superior, se caracterize por uma etapa de transição e adaptação do indivíduo a novas realidades, colocando desafios ao estudante a nível dos seus recursos pessoais e do meio (Azevedo & Faria, 2003; Pereira et al., 2006 citado por Custódio, 2010). Se os novos contextos de vida associados à frequência do Ensino Superior forem percebidos pelo aluno como significativos, estimulantes e desafiantes então eles potenciarão o seu processo de desenvolvimento (Seco et al., 2007 citado por Custódio, 2010). Presentemente para além deste momento ser um período de transição para o aluno, também as próprias instituições foram alvo de mudanças recentes que ocorreram a todos os níveis, nomeadamente: na estrutura, no conteúdo e na metodologia. A reestruturação dos ciclos de estudo, a reformulação dos programas das unidades curriculares e a introdução de novas formas de ensino aprendizagem associados ao processo de Bolonha trouxeram desafios acrescidos para todos os agentes envolvidos, pelo que é pertinente a compreensão desta matéria, de forma a contribuir para um processo de adaptação positivo e consequentemente promover o sucesso escolar. O envolvimento do estudante tem sido mencionado como uma dimensão pertinente do nível e qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento do discente na universidade (e.g., Trigo, 2012), com relevo nomeadamente na continuidade versus abandono do ensino superior (Astin, 1999; Krause, 2005; Kuh et al., 2008; James, Krause, & Jennings, 2010), na promoção do pensamento crítico (Carini, Kuh, & Klein, 2006; Trigo, 2012), na melhoria do rendimento académico (Carini et al., 2006; Trigo, 2012) e na promoção do desenvolvimento pessoal e cognitivo (Trigo, 2012). Como vimos, perceber a questão do envolvimento dos alunos na escola é refletir sobre a qualidade da educação e aceitar o desafio de desenvolver aprendentes preparados para dar um sentido a um mundo complexo e incerto (Marques, 2001), onde a aprendizagem em sentido alargado, inclui valores e atitudes. Investir no estudo do engagement pode ainda fornecer inputs importantes para traçar estratégias de atuação dos estabelecimentos de ensino superior. O estudo e a aprendizagem do estudante, podem desta forma ser considerados como fatores que decorrem de um processo dinâmico em que intervêm variáveis pessoais, variáveis dos professores e variáveis dos próprios ambientes de aprendizagem (Almeida & Cruz, 2010). Zimmerman (1998), a partir do modelo de autorregulação da aprendizagem, identificou

um conjunto de atividades eficazes no estudo, utilizadas pelos alunos que revelaram excelência académica. Assim, sabendo que é relevante não apenas a quantidade de horas de estudo mas também a sua qualidade, a literatura tem indicado a importância de o estudo ocorrer em ambientes que permitam uma plena concentração na tarefa, onde haja uma baixa probabilidade de surgirem interrupções e distrações. As escolas de ensino superior são desta forma responsáveis por criar ambientes que promovam a aprendizagem, proporcionando oportunidades variadas aos estudantes, contudo cabe também ao estudante dar uso aos recursos oferecidos pelas instituições (Krause & Coates, 2008). O desafio passa por conseguir que os alunos dediquem mais e melhor tempo ao seu estudo e aprendizagem (Trigo, 2012). Para Veiga (2009), o envolvimento é um conceito multidimensional que integra componentes afetivas, comportamentais e cognitivas da adaptação à escola que se relacionam entre si, que para além das dimensões académicas contempla ainda dimensões institucionais e sociais da experiência do aluno (James et al., 2010; Krause & Coates, 2008; Trigo, 2012). No plano afetivo considera-se tanto as emoções experimentadas em sala de aula (interesse, prazer, aborrecimento), bem como o sentimento de pertença à instituição de ensino e ainda à qualidade das relações no meio escolar. Também Piaget (1977), que centrou o seu estudo no desenvolvimento cognitivo, indica que o papel da afetividade é de natureza funcional na inteligência. Assim, a componente afetiva é considerada na generalidade responsável pelo desencadear do processo de envolvimento em relação à aprendizagem (Veiga, 2009) e à escola que frequentam (Finn & Voelkl, 1993; Veiga, 2009), uma vez que são as emoções que criam os nossos interesses e motivações. A nível comportamental encontram-se indicadores, tais como hábitos de trabalho, assiduidade às aulas (Grayson, 2008), número de horas de estudo, participação em atividades curriculares e extracurriculares (Brault-Labbé & Dubé, 2005). Embora o foco seja o envolvimento do estudante, reconhece-se a importância que as políticas e práticas institucionais tem no grau desse envolvimento (Pike & Kuh, 2005), desta forma assume-se que os comportamentos e atividades dos alunos podem também ser estimulados pelo contexto através de práticas de ensino. Neste sentido entende-se o envolvimento como um conceito que abraça a compreensão da relação entre estudantes e a instituição (Krause & Coates, 2008; Trigo 2012), sendo desta forma importante que as escolas invistam na construção de ambientes eficazes de aprendizagem e desenvolvimento, através do envolvimento dos alunos. Por seu lado, a energia cognitiva corresponde à habilidade em harmonizar os elementos positivos e negativos de forma a conduzir o seu desenvolvimento (Brault-Labbé & Dubé, 2009), bem como à qualidade de processamento cognitivo que os estudantes usam nas atividades escolares (Walker, Greene, & Mansell, 2006; Veiga, 2009). No plano cognitivo referem-se como indicadores as estratégias de aprendizagem dos alunos, como tarefas desafiantes para estes, aos conhecimentos alcançados bem como às crenças sobre si, sobre os pares e sobre o ensino (Ramos, Paixão, & Simões,

2011), o envolvimento é assim fortemente norteado por estas três dimensões específicas (comportamental, cognitiva e afetiva) que se relacionam entre si. Labbé e Dubé (2010), nas investigações realizadas encontraram resultados que relacionam, o papel mediador do envolvimento/ investimento escolares na ligação entre a autodeterminação e o bem-estar pessoal. As investigações sobre o papel das crenças de autoeficácia, da capacidade, dos objetivos e da autonomia são outro exemplo do interesse e reconhecimento do papel dos componentes sociocognitivos e da satisfação das necessidades psicológicas no desenvolvimento pessoal e desempenho académico. A teoria cognitiva social, reforça que a autoeficácia é uma dimensão da personalidade e influencia vários comportamentos de realização tais como a escolha de tarefas, a persistência na tarefa, o dispêndio de esforço e a aquisição de competências, sendo que estes comportamentos, por sua vez, influenciam a perceção de autoeficácia (Trigo, 2012). Neste sentido salienta-se que o envolvimento é uma característica do aluno, mas também uma característica oferecida pela cultura da escola e através de características do professor, uma vez que este pode ser um modelo importante para o aluno, através do exemplo dado pelo seu próprio comportamento, atitudes e preferências, pelo ambiente que promove, potencializando desta forma o envolvimento do aluno (Trigo, 2012). É de conhecimento geral a relevância do papel dos professores enquanto potencializador da aprendizagem, dos alunos, sendo considerado como o “principal técnico de contingência” (Cunha, Lopes, Cravino & Santos, 2012). Quando o docente se relaciona com os seus discentes, proporciona autonomia e estabelece um clima favorável ao envolvimento em sala de aula, através de uma escuta ativa, solicitando fundamentação aos argumentos oferecidos pelos alunos, valorizando-os, elogiando a qualidade do seu desempenho e proporciona tempo necessário para a clarificação dos mesmos (Cunha et al., 2012) promove a intervenção espontânea dos alunos. Também Viegas (2010) corrobora esta ideia, através dos resultados das suas investigações cujos dados encontrados indicam que os alunos tendem a envolver-se no processo de aprendizagem e conseguem melhores resultados académicos quando o professor os incentiva, lhes dá autonomia e fomenta um papel mais interventivo no processo de aprendizagem (Cunha et al., 2012). Nesta linha, outros autores interessados em compreender a relevância do contexto escolar e o envolvimento dos alunos reforçam algumas variáveis pertinentes indicadas anteriormente, nomeadamente o tipo de pedagogia utilizada pelos professores, o relacionamento dos alunos com os professores e com os pares (Whigfield & Tonks, 2002; Ramos et al., 2011), ambiente na sala de aula, a cultura escolar, bem como a estrutura da própria escola (Anderman & Maehr, 1994; Ramos et al., 2011). O envolvimento é um fator fundamental pelo qual os alunos desenvolvem sentimentos sobre os seus pares, os professores e as instituições que lhes proporciona o sentido de ligação e pertença, e que satisfaz as suas necessidades de autonomia, de relacionamento e de competência. A ligação afetiva é um fator relevante para o envolvimento dos

alunos e conseqüentemente o desempenho/sucesso escolar (Furrer & Skinner, 2003), bem como para a persistência nos estudos (Pontius & Harper, 2006). O docente desempenha um papel essencial, no qual deverá desempenhar as suas tarefas orientadas para a dinamização de um conjunto de atividades, nas quais deverá utilizar estratégias e atividades diversas de forma a envolver os alunos. Bonito (2012) desenvolveu um estudo longitudinal focado no tema da qualidade do ensino ao sucesso académico cujos resultados parecem assinalar que os estudantes percecionam quatro dimensões como principais, designadamente: o perfil curricular do curso; as infraestruturas e recursos; o desempenho pessoal e o desempenho dos docentes. Isto indica que os alunos relacionam a qualidade do ensino tanto com aspetos relativos aos conteúdos e natureza das aprendizagens, quer como aos contextos onde as mesmas decorrem. Dão bastante valor às aprendizagens realizadas e à articulação das componentes prática com a teórica, parecendo indicar que as aprendizagens que fizeram ao longo do curso estão adequadas ao mercado de trabalho. Vimos aqui que o conceito de envolvimento dos estudantes permite uma perspetiva integrada para a investigação e conseqüentemente para a intervenção (Fredricks, Blumentfeld, & Paris, 2004; Veiga, 2009) proporcionando indicadores que possibilitaram o desenvolvimento de um plano de ação orientado para o sucesso académico. Um estudo desenvolvido por Almeida e Cruz (2010) sobre a transição, adaptação académica escolar no ensino superior mostra resultados que indicam que os alunos do género masculino e dos cursos de engenharia apresentam mais dificuldades adaptativas na área de estudo, sugerindo desta forma a necessidade de programas institucionais para a prevenção do abandono e fracasso escolar.

2.1 Objetivos

O presente estudo tem como objetivo analisar o nível de engagement de estudantes universitários. Para além disso, procura explorar o papel de variáveis de contexto escolar relativamente ao engagement.

3. Metodologia

3.1 Procedimento e instrumentos

Participaram no estudo transversal do tipo descritivo 377 estudantes universitários que responderam a um questionário on-line enviado para os emails pessoais e de turma. Este questionário era composto por um conjunto de questões de contexto escolar e só-demográfico e pela Utrecht Work Engagement Scale – Student (UWES-S, versão estudante, versão portuguesa de Schaufeli, Martínez, Marques Pinto, Salanova & Bakker, 2002). A UWES-S é composta por 24 itens (e.g., “É-me difícil

desligar-me dos meus estudos”), respondidos numa escala de likert de 7 pontos (0=Nenhuma vez a 6= Todos os dias) e que se organizam nas três dimensões do engagement, revelando no presente estudo boas características psicométricas: α Vigor=.80; α Dedicção=.92; α Absorção=.84.

3.2 Amostra

Os participantes neste estudo são estudantes universitários, de ambos os sexos em regime de exclusividade e trabalhadores estudantes, inseridos em estabelecimentos de ensino superior público e privado. A amostra final constituída por 377 participantes foi agrupada de acordo com o sexo, revelando predomínio do sexo masculino (60,7%), o regime com maior incidência incidiu nos estudantes universitários em exclusividade (80,6%), e com horário diurno (88,1%), frequentadores de estabelecimentos de ensino público (82%) e de um curso de engenharia (75,5%).

4. Resultados

4.1 Níveis de engagement

A Tabela 1 apresenta a caracterização dos níveis do vigor, dedicação e absorção dos estudantes universitários com os seus cursos de licenciatura, sendo que no geral a amostra do estudo apresenta níveis acima do ponto médio da escala nas três dimensões, sendo o valor mais elevado apresentado pela sub-escala referente à dedicação (média=4,60).

Tabela 1: Estatísticas descritivas das sub-dimensões do engagement

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Vigor	377	,44	5,78	3,32	1,01
Dedicação	377	,00	6,00	4,60	1,13
Absorção	377	,00	6,00	3,72	1,07

4.2 Níveis de engagement em função das variáveis de contexto escolar

Os trabalhadores estudantes apresentam valores médios de vigor e absorção significativamente superiores aos que são apenas estudantes universitários conforme indicado na Tabela 2.

Tabela 2: Diferenças de médias das sub-dimensões por estatuto trabalhador-estudante

	Trabalhador Estudante	N	Média	Desvio Padrão	Diferenças de médias
Vigor	Sim	73	3,57	1,19	Mann-Whitney U=8.921, p =.009
	Não	304	3,24	,95	
Dedicação	Sim	73	4,61	1,35	Mann-Whitney U=10.200, p =.284
	Não	304	4,60	1,07	
Absorção	Sim	73	3,93	1,25	Mann-Whitney U=9.011, p =.013
	Não	304	3,66	1,01	

No que se refere à caracterização da incidência do vigor, da dedicação e da absorção dos estudantes universitários em estabelecimentos de ensino público e privado, os dados do presente estudo, apresentados na Tabela 3, revelam que os estudantes que frequentam estabelecimentos de ensino privados apresentam níveis médios de dedicação, vigor e absorção mais elevados do que os estudantes de estabelecimento de ensino privado, sendo estas diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 3: Diferenças de médias das sub-dimensões do engagement por tipo de

estabelecimento de ensino

	Estabelecimento de ensino	N	Média	Desvio Padrão	Diferenças de médias
Vigor	Público	309	3,17	,96	Mann-Whitney U=15.049, p =.000
	Privado	68	3,92	1,02	
Dedicação	Público	309	4,51	1,13	Mann-Whitney U=13.773, p =.000
	Privado	68	5,01	1,03	
Absorção	Público	309	3,58	1,02	Mann-Whitney U=15.349, p =.000
	Privado	68	4,36	1,02	

Os resultados apresentados na Tabela 4, indicam que apesar de se notar a tendência de no geral os alunos do ensino Universitário apresentarem valores ligeiramente acima dos valores apresentados pelos alunos que frequentam estabelecimentos de ensino Politécnico, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 4: Diferenças de médias das sub-dimensões do engagement por tipo de estabelecimento de ensino (universitário/politécnico)

	Estabelecimento de ensino	N	Média	Desvio Padrão	Diferenças de médias
Vigor	Universitário	362	3,31	1,01	Mann-Whitney U=2.587, p =.758
	Politécnico	15	3,18	1,16	
Dedicação	Universitário	362	4,60	1,11	Mann-Whitney U=2.844, p =.754
	Politécnico	15	4,49	1,60	
Absorção	Universitário	362	3,73	1,05	Mann-Whitney U=2.182, p =.197
	Politécnico	15	3,32	1,35	

No que se refere à caracterização das três dimensões do envolvimento dos estudantes com os seus cursos considerando se voltariam ou não a escolher o mesmo curso, a Tabela 5 revela que os valores que mais se destacam em termos médios são os apresentados pelos estudantes que voltariam a escolher o mesmo estabelecimento de ensino, com ênfase na sub-dimensão referente à dedicação.

Tabela 5: Diferenças de médias das sub-dimensões do engagement pela opção de voltar ou não a escolher o mesmo curso

	Voltaria a escolher o mesmo curso?	N	Média	Desvio Padrão	Diferenças de médias
Vigor	Sim	327	3,38	,99	Mann-Whitney U=5.224,p =.000
	Não	50	2,84	1,01	
Dedicação	Sim	327	4,74	,96	Mann-Whitney U= 3.096,p =.000
	Não	50	3,67	1,40	
Absorção	Sim	327	3,77	1,02	Mann-Whitney U=5.225, p =.000
	Não	50	3,39	1,18	

A Tabela 6 apresenta os resultados médios das sub-dimensões do engagement considerando o voltar ou não a escolher mesmo estabelecimento de ensino. Os resultados mostram que os participantes que referem que voltariam a escolher a mesma instituição apresentam níveis médios mais elevados de vigor e dedicação.

Tabela 6: Diferenças de médias das sub-dimensões do engagement pela opção de voltar ou não a escolher o mesmo estabelecimento de ensino

	Voltaria a escolher o mesmo estabelecimento de ensino?	N	Média	Desvio Padrão	Diferenças de médias
Vigor	Sim	327	3,38	,99	Mann-Whitney U=5.768,p =.001
	Não	50	2,83	1,01	
Dedicação	Sim	327	4,74	,96	Mann-Whitney U=4.978,p =.000
	Não	50	3,67	1,40	
Absorção	Sim	327	3,77	1,02	Mann-Whitney U=7.000, p =.101
	Não	50	3,39	1,18	

Tendo em consideração o ano do curso que frequentam encontram-se apenas uma diferença estatisticamente significativa no vigor, sendo que os alunos do 1.º ano têm reportam valores médios superiores aos do 3.º ano (Tabela 7).

Tabela 7: Diferenças de médias das sub-dimensões do engagement por ano

	Ano curricular	N	Média	Desvio padrão	Diferenças de médias
Vigor	1.º ano	80	3,40	,87	Kruskall-Wallis Test (3)=10.662; p=.014
	2.º ano	69	3,13	,95	
	3.º ano	103	2,99	1,02	
	4.º ano	24	2,96	1,01	
	Total	276	3,14	,97	
Dedicação	1.º ano	80	4,72	1,01	Kruskall-Wallis Test (3)=3.934; p=.269
	2.º ano	69	4,52	,99	
	3.º ano	103	4,45	1,19	
	4.º ano	24	4,16	1,46	
	Total	276	4,52	1,12	
Absorção	1.º ano	80	3,68	,94	Kruskall-Wallis Test (3)=1.525; p=.677
	2.º ano	69	3,51	,97	
	3.º ano	103	3,53	1,12	
	4.º ano	24	3,57	1,01	
	Total	276	3,57	1,02	

Na Tabela 8 pode-se verificar que os participantes que ingressaram no ensino superior através do regime para acesso ao ensino superior “maiores de 23” apresentam valores médios estatisticamente

superiores nas três sub-dimensões aos estudantes que ingressaram pelo regime geral de acessos, sendo que o valor com maior relevo é o da dedicação.

Tabela 8: Diferenças de médias das sub-dimensões do engagement por regime de acesso

	Regime de acesso	N	Média	Desvio padrão	Diferenças de médias
Vigor	Por titulares de grau de licenciado	11	3,74	,73	Kruskall-Wallis Test (4)=33.500; p=.000
	Maiores de 23 anos	31	4,24	,82	
	Regime Geral de Acesso: Concurso Nacional	308	3,57	,77	
	Reingresso, mudança e transferência de curso	20	3,17	,98	
	Outro	7	3,59	1,11	
	Total	377	3,31	1,01	
Dedicação	Por titulares de grau de licenciado	11	4,96	,96	Kruskall-Wallis Test (4)=12.724; p=.013
	Maiores de 23 anos	31	5,16	,68	
	Regime Geral de Acesso	308	4,62	,73	
	Reingresso, mudança e transferência	20	4,51	1,18	
	Outro	7	4,88	,89	
	Total	377	4,60	1,13	
Absorção	Por titulares de grau de licenciado	11	4,26	,89	Kruskall-Wallis Test (4)=41.081; p=.000
	Concurso para acesso de maiores de 23 anos	31	4,71	,70	
	Regime Geral de Acesso	308	3,92	,45	
	Reingresso, mudança e transferência	20	3,56	1,05	
	Outro	7	4,14	1,04	
	Total	377	3,72	1,07	

A Tabela 9 mostra que é na dimensão dedicação que os valores médios se destacam, seguido pela absorção e pelo vigor, sendo que as diferenças das médias são transversais nas dimensões analisadas, revelando valores superiores nos alunos em horário pós-laboral.

Tabela 9: Diferenças de médias das sub-dimensões do engagement em função do horário escolar

	Horário	N	Média	Desvio Padrão	Diferenças de médias
Vigor	Diurno	332	3,21	,96	Mann-Whitney U=10.795, p =.000
	Pós-laboral	45	4,00	1,10	
Dedicação	Diurno	332	4,56	1,11	Mann-Whitney U=9.270, p =.009
	Pós-laboral	45	4,89	1,22	
Absorção	Diurno	332	3,63	1,03	Mann-Whitney U=10.657, p =.000
	Pós-laboral	45	4,32	1,11	

A caracterização da incidência das três sub-dimensões por áreas de ensino, indicam resultados observáveis na Tabela 10 que apontam para médias superiores nos alunos das áreas das ciências sociais e humanas.

Tabela 10: Diferenças de médias das sub-dimensões do engagement por área de curso

	Área do curso	N	Média	Desvio Padrão	Diferenças de médias
Vigor	Ciências Sociais e Humanas	69	3,83	,87	Kruskall-Wallis Test (2)=27.919; p=.000
	Engenharias	284	3,16	,97	
	Outros	23	3,62	1,30	
	Total	376	3,31	1,01	
Dedicação	Ciências Sociais e Humanas	69	4,88	1,07	Kruskall-Wallis Test (2)=9.915; p=.007
	Engenharias	284	4,53	1,11	
	Outros	23	4,69	1,36	
	Total	376	4,61	1,13	
Absorção	Ciências Sociais e Humanas	69	4,10	1,09	Kruskall-Wallis Test (2)=19.247; p=.000
	Engenharias	284	3,59	1,017	
	Outros	23	4,10	1,29	
	Total	376	3,72	1,068	

4. Conclusão

No que se refere ao envolvimento dos alunos, os resultados revelam níveis elevados de engagement, destacando-se a dimensão da dedicação com média superior remetendo para estudantes com forte implicação, entusiasmo, orgulho e inspiração que consideram o seu curso um desafio com significado. Considerando as variáveis de contexto, os resultados indicam valores mais elevados nos alunos

trabalhadores-estudantes, estudantes do ensino privado e universitário, com regime de ingresso ao ensino superior para maiores de 23. Os alunos com maior nível de envolvimento voltariam a escolher o seu curso e o mesmo estabelecimento de ensino, sendo que as áreas das ciências sociais e humanas destacam-se como sendo os mais envolvidos. De registar que os alunos do 1.º ano são os que apresentam níveis mais elevados de vigor, i.e., energia, resiliência mental e persistência mesmo em caso de dificuldade e que este vigor tende a diminuir com o passar dos anos de estudos, pois os estudantes do 3.º ano são os que apresentam níveis significativamente mais baixos. Os resultados do presente estudo permitem já avançar com a necessidade de intervir junto dos grupos menos envolvidos ponderando práticas ajustáveis a cada realidade de forma a manter os estudantes envolvidos, com vigor, dedicação e absorção ao longo de todo o processo educativo. O envolvimento dos alunos com os seus cursos é um tema que envolve os desafios da atualidade que os estabelecimentos de ensino e os seus docentes encaram diariamente, sendo que tem implicações quer para o sucesso quer para o insucesso e abandono escolar o que pode de alguma forma refletir sobre a própria qualidade de ensino. É um tema que merece portanto, uma reflexão aprofundada e sustentada por investigações na área. Neste sentido e para uma melhor compreensão do tema, sugere-se estudos futuros com uma amostra maior e mais diversificada, alcançável através de criação de parcerias de investigação.

Referências

- Almeida, L. S. & Cruz, J.F. C.** (2010). Transição e adaptação académica: Reflexões em torno dos alunos do 1.º ano da Universidade do Minho. In J. L. Silva [et. al.] (Orgs), *Ensino superior em mudança: tensões e possibilidades - Actas do Congresso Ibérico* (pp. 429-440). Braga: CIED.
- Astin, A. W.** (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40 (5), 518-529.
- Azevedo, A. S. & Faria, L.** (2003). *Transição para o ensino superior: estudo preliminar de um questionário de experiências de transição académica* [Electronic Version]. Fases @n-Line, 2, (pp.6), retirado de <http://www.ualg/fchs/ceduc/fases>.
- Bonito, J.** (2012, 11 de maio). Da qualidade do ensino ao sucesso académico: um estudo longitudinal sobre a perspetiva dos estudantes dos ensinos secundário e superior. Procura de práticas eficazes para um rendimento académico de sucesso. Comunicação oral, como convidado, no II Fórum de Investigação em Ciências e Políticas da Educação, realizado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Brault-Labbé, A., & Dubé, L.** (2009). Mieux comprendre l'engagement psychologique: revue théorique et proposition d'un modèle intégratif. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 81, 115-131.

- Brault-Labbé, A., & Dubé, L.** (2010). Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 42(2), 80-92.
- Carini, R. M., Kuh, G. D., & Klein, S. P.** (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkages. *Research in Higher Education*, 47(1), 1-32.
- Cunha, A., Lopes, J.B., Cravino, J.P., & Santos, C.** (2012). Envolver os alunos na realização de trabalho experimental de forma produtiva: o caso de um professor experiente em busca de boas práticas. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 11 (3), 635-659.
- Custódio, S.** (2010). *Stress, Suporte Social, Otimismo e Saúde em Estudantes de Enfermagem em Ensino Clínico*. Dissertação do grau de Doutor em Psicologia, Universidade de Aveiro.
- Finn, J.D. & Voelkl, K.E.** (1993). School characteristics related to student engagement. *Journal of Negro Education*, 62, 249-268.
- Firmino da Costa, A. & Teixeira Lopes, J.** (coords) (2008). *Os estudantes e os seus trajectos no ensino superior: Sucesso e Insucesso, Factores e Processos, Promoção de Boas Práticas*. Lisboa: CIES.
- Fredricks, J.A., Blumentfeld, P.C. & Paris, A.H.** (2004). State of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Furrer, C., & Skinner, E.** (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- Grayson, J. P.** (2008). Sense of coherence and academic achievement of domestic and international students: A comparative analysis. *Higher Education*, 56, 473-492.
- James, R., Krause, K., & Jennings, C.** (2010). *The first year experience in Australian universities: Findings from 1994 to 2009*. Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne.
- Krause, K.-L., & Coates, H.** (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493-505.
- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., & Kinzie, J.** (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 540-563.
- Marques, R.** (2001). *Saber Educar: Um Guia do Professor*. Lisboa, Editorial Presença.
- Piaget, J.** (1977). *O desenvolvimento do pensamento – a equilibração das estruturas cognitivas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pike, G. R. & Kuh G.D.** (2005). First-and second-generation college students: A comparison of their engagement and intellectual development. *Journal of Higher Education*, 76 (3), 276-300.
- Pontius, J. L., & Harper, S. R.** (2006). Principles for good practice in graduate and professional student engagement. In M. Guentzel & B. Elkins Nesheim (Eds.), *Supporting Graduate and professional students: The role of student affairs*. *New Directions for Student Services* (No. 115, pp. 47-58). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ramos, L., Paixão, M. P., & Simões, M. F.** (2011). *Os Mecanismos Sociocognitivos e o Bem-Estar Psicológico: Proposta de um Modelo Integrativo*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Schaufeli, W.B., Martínez, I.M., Marques Pinto, A., Salanova, M. & Bakker, A.B. (2002).** *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Trigo, M. L. (2012).** *Preparação académica, estatuto sociocultural, abordagens à aprendizagem e envolvimento académico: Fatores de um modelo explicativo do rendimento académico no primeiro ano da universidade.* Dissertação de Doutoramento em Ciências da educação. Minho: Universidade do Minho.
- Veiga, F (2009).** *Envolvimento dos alunos em escolas portuguesas: elementos de um projeto de investigação.* Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Walker, C.O., Greene, B.A. & Mansell, R.A. (2006).** Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16, 1-12.
- Wigfield, A., & Tonks, S. (2002).** Adolescents' expectancies for success and achievement task values during middle and high school years. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents*. Connecticut: Information Age Publishing.
- Zimmerman, B. J. (1998).** Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 22(2/3), 73-86.

Por que ir à escola? – Da experiência escolar à produção de sentidos

Why going to school? – From school experience to sense production

Samanta C. Wessel, Nilda Stecanela

Universidade de Caxias do Sul (Brasil)

samantawessel@hotmail.com, nildastecanela@terra.com.br

Resumo

Este trabalho é um desdobramento do projeto “Observar a escola e suas margens: perspectivas plurais em diálogo”. Com o objetivo de compreender os sentidos que os jovens atribuem à escola, procurou-se observar como as relações que se estabelecem no cotidiano da instituição de ensino dialogam com as narrativas produzidas pelos próprios jovens, em tentativas de apreender como sentem e interpretam a instituição de socialização que transversaliza suas trajetórias. Situado como um estudo de caso, o trabalho de campo ocorreu no ano de 2011 em uma escola pública municipal da periferia da cidade de Caxias do Sul – RS/Brasil. Como recurso metodológico foram realizadas entrevistas em profundidade envolvendo 42 indivíduos, estudantes de três anos/séries do Ensino Fundamental (5º, 6º e 9º ano), em uma representatividade de 50% da população definida para a investigação. A questão norteadora do estudo envolve a indagação sobre possíveis divergências entre os objetivos e missões da instituição escolar e a sua relação com os interesses e motivações da juventude que a compõe à medida que, muitas vezes, ocorre um distanciamento entre ambos. O referencial teórico utilizado traz contribuições da sociologia da educação e da psicologia social. Os dados obtidos através das entrevistas apontam diferenças entre os sentidos atribuídos à escola nas diferentes faixas etárias, sendo que os jovens estudantes de 5º e 6º ano associam a escola principalmente com o aprender, enquanto os estudantes do 9º ano pensam na escola como uma possibilidade de encontrar os amigos, ou seja, de interação com seus pares. Outra constatação aponta que, para muitos, “ir à escola é importante para garantir um futuro melhor” e “para ser alguém na vida”, o que pode indicar que a escola é entendida por eles como um espaço/tempo de preparação para o futuro, de acordo com a metáfora de Pais (2005), uma *sala de espera* para a entrada na vida adulta. Nessa perspectiva, entendemos que são postergadas para o futuro

expectativas e compromissos pessoais, o que pode inibir nos jovens estudantes a postura de agentes de sua própria trajetória no contexto escolar.

Palavras-chave: Sentidos da escola, Projetos de futuro, Identidades juvenis.

Abstract

This paper constitutes an unfolding of the project “Observar a escola e suas margens: perspectivas plurais em diálogo” (Observing school and its borders: plural perspectives in dialog). As a means of understanding the senses that young people attribute to school, there is an awareness of observing how relationships which are present in everyday situations of the educational institution “talk” with narratives produced by young people themselves, as an attempt of apprehending how they feel and interpret the socializing institution that mainstreams their trajectories. Situated as a case study, the fieldwork occurred in 2011 in a public municipal school in the outskirts of the town of de Caxias do Sul – RS/Brazil. As a methodological resource, in depth interviews were made, involving 42 individuals, students from three levels of Basic Education (5th, 6th, and 9th year), representing 50% of the defined population for this research. The leading question of this study involves inquiry about possible divergences between the objectives and missions of the educational institution and its relationship with interests and motivations of young people who compose it, as there is often a distance between both of them. The theory references used bring contributions from sociology of education and social psychology. The data obtained through the interviews show differences between the senses attributed to school in different ages. Students of 5th and 6th year associate school mainly to learning, as students from the 9th year think of school as a possibility to meet friends, this is, of interaction with their pairs. Another conclusion indicates that, for many of them, “going to school is important to guarantee a better future” and “to be someone in life”, which may indicate that school is understood by them as a space/time of preparation for the future, according to the metaphor used by Pais (2005), a *waiting room* to enter the adult life. In this perspective, we understand that future expectative and personal commitments are postponed for the future, which may inhibit in young students the position of agents of their trajectory in the school context.

Key words: Senses of school, Projects for the future, Young people identities’.

1. Introdução

Há atualmente no meio acadêmico diversas discussões envolvendo a relação entre a juventude e a instituição escolar, as quais consideram um possível fracasso de tal instituição. De acordo com Dayrell (2007) neste debate percebe-se que a escola, os estudantes e suas famílias culpam-se mutuamente,

sendo que para a instituição de ensino e seus profissionais a *culpa* do fracasso está na juventude, que não demonstra interesse pela educação escolar. Já aos olhos dos jovens, a escola está distante de seus interesses, permeada por um cotidiano enfadonho, e vista por muitos como uma obrigação em função da necessidade de um diploma que hipoteticamente, permitirá no futuro algum sucesso profissional. Dessa forma, tem pouca relevância para a juventude o fato de que a educação escolar é um direito com importância em suas vidas. Com base nessa evidência, pretendemos investigar os diversos aspectos que compõem as relações que se estabelecem entre escola e juventude, tomando como objeto de análise os sentidos atribuídos pelos jovens estudantes à instituição.

A questão norteadora desta pesquisa, em nível de iniciação científica, procura observar como as relações que se estabelecem no cotidiano da instituição de ensino dialogam com as narrativas produzidas pelos próprios jovens, em tentativas de apreender como sentem e interpretam a instituição de socialização que transversaliza suas trajetórias. A linha de pensamento adotada ao longo do trabalho é construída a partir do entrelaçamento entre os conceitos de processo civilizador de Elias (1994b), estratégias e táticas de comunicação preconizadas por Certeau (1995) e os discursos encontrados nas vivências das pesquisadoras no cotidiano da escola. Dessa forma, compreende-se que há um processo civilizador, que instituiu estratégias de poder, as quais servem de base para a gestão das relações do indivíduo com o meio externo. A reflexão sobre suas práticas possibilita ao indivíduo a criação e execução de táticas de enfrentamento para as situações do cotidiano. Assim, pensamos que uma tentativa de compreensão da realidade escolar, deve observar os processos de comunicação e linguagem que atravessam esse contexto, os quais são influenciados pelos processos reguladores existentes na sociedade e na comunidade em que a escola está inserida. A partir do conhecimento dos sentidos que a escola tem para os jovens que a frequentam, talvez, seja possível que se estabeleçam novas formas de interação, que agreguem, e coloquem lado a lado os interesses da escola, enquanto instituição de socialização e, dos jovens por outro, enquanto sujeitos socioculturais, transformados e transformadores da realidade.

2. Delineamento metodológico

Os sujeitos envolvidos no presente trabalho são alunos de uma escola pública Municipal de Caxias do Sul (Rio Grande do Sul – Brasil), de turmas do 5º ano, 6º ano e 9º ano, com idades entre nove e 18 anos. A metodologia adotada para o levantamento das representações que os jovens têm de sua escola consiste na realização de entrevistas semiestruturadas, com questões abertas e fechadas. As entrevistas foram realizadas com 42 sujeitos, compondo uma amostra de 50% da população dessas turmas, dentre os quais havia também uma representatividade de 50% de sujeitos de cada sexo. A

escolha dos entrevistados ocorreu através de sorteio, reservando aos jovens a escolha de participar ou não da pesquisa, assim como a gravação de voz durante os diálogos, que tiveram duração de quinze minutos, aproximadamente. Os participantes foram sorteados no momento de cada entrevista, como forma de evitar a influência de possíveis comentários de colegas entrevistados anteriormente.

Para uma maior compreensão do contexto no qual a pesquisa foi realizada faz-se necessária uma breve descrição da escola na qual as pesquisadoras se inseriram, assim como as características socioeconômicas e culturais do bairro que circunda a instituição, além da origem dos jovens estudantes. Tal descrição também pode contribuir na observação dos resultados obtidos.

2.1 Contextualização da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada próxima ao centro da cidade, porém num bairro de diversidade sociocultural e vizinho de dois bairros de elevada vulnerabilidade social. Esta instituição tem 49 anos de existência e é formada hoje por 336 alunos, com idades entre cinco e 18 anos, distribuídos em 17 turmas desde 1º ano até 9º ano, além de uma Classe Especial, que atende alunos com necessidades especiais. As aulas ocorrem nos períodos manhã e tarde, sendo que na parte da manhã atende às turmas de 6º ano, 7º ano, 9º ano, além da Classe Especial, e pela tarde atende as turmas e 1º a 5º ano. As realidades sociais e socioeconômicas dos jovens estudantes são variadas, sendo que frequentam a escola desde filhos de catadores de papel até filhos de microempresários, vindos do próprio bairro e demais localidades, de acordo com o que consta no Regimento da escola construído no ano de 2008. No mesmo documento a instituição registra que uma de suas maiores buscas é o desenvolvimento integral dos educandos, mas nem sempre é possível, uma vez que alunos têm dificuldades devido a sua estrutura familiar, bem como situação socioeconômica e cultural que dificultam aprendizagens e convivência. Consta também que a maior dificuldade percebida pela instituição de ensino é o não comprometimento da família, que atribui à escola responsabilidades que não seriam suas.

No início do Regimento Escolar consta o Artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), o qual refere: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” Esta orientação parece caracterizar a filosofia da instituição de ensino no que se refere às suas finalidades. Dessa forma, podemos pensar que, preparar o educando para o futuro é uma das missões da mesma, assim como da educação em nível nacional, uma vez que atende ao que preconiza a lei de Diretrizes e Base da Educação.

3. Os resultados e suas implicações teóricas

3.1 *A narrativa dos jovens*

O diálogo entre as diversas esferas de um meio social oportuniza um contato social mais satisfatório para todos. Neste sentido, pensamos que alguns dos tensionamentos presentes atualmente no contexto escolar podem estar relacionados a um *hiato comunicativo* entre as missões e objetivos da instituição de ensino e os interesses e motivações da juventude que a compõe, a qual nesta relação acaba por ter abafada sua voz. Por isso, atentar o olhar para as narrativas produzidas pelos jovens estudantes, em tentativas de apreender como sentem e interpretam a instituição de socialização que transversaliza suas trajetórias, pode contribuir para que se compreendam melhor as dificuldades que esse contexto tem enfrentado.

Para elucidar as questões que proporcionaram os resultados obtidos na pesquisa é necessário descrever algumas das perguntas abordadas nas entrevistas. A pesquisa consistiu em um questionário semidirigido contendo 19 questões, sendo inicialmente questões fechadas, depois semiabertas e por fim questões abertas.

A fim de perceber a visão geral dos jovens sobre o tema (porque ir à escola?) a primeira pergunta interrogava: “Em sua opinião, porque as pessoas vêm à escola?” Dentre as alternativas pré-estabelecidas, a maioria das respostas foi “para aprender os conteúdos”, sendo que 55% dos entrevistados do 5º ano (com idade entre 10 e 11 anos) forneceu essa resposta, enquanto as respostas dos jovens 6º ano (jovens de 11 a 13 anos) dividiram-se entre “para aprender os conteúdos” e “porque é importante para o futuro” tendo cada uma, 42% das respostas. Nas entrevistas realizadas com o 9º ano (idades entre 13 e 16 anos) “para aprender os conteúdos” obteve 42% das respostas, e “porque é importante para o futuro” obteve 32%. A alternativa “porque é importante para o futuro” teve 22% das respostas no 5º ano. As demais alternativas eram: “porque os pais mandam”, “para encontrar os amigos”, “para comer merenda” e “outro”.

Tendo em vista que a aprendizagem de conteúdos das diversas áreas do conhecimento é de fundamental importância na estrutura da instituição escolar, questionou-se aos estudantes: “Os conteúdos que você aprende com as várias disciplinas são importantes para você? Por quê?” A grande maioria dos entrevistados respondeu positivamente. O discurso de uma entrevistada do sexo feminino com 10 anos de idade, aluna do 5º ano dizia: “*Sim, pra saber das coisas quando crescer e arranjar um trabalho bom*” Já um menino de 14 anos, estudante do 9º ano afirma: “*Sim, são importantes pra vida, no futuro*”.

Quando questionados sobre o que preferem fazer quando estão na escola “conversar com os amigos” é a resposta mais frequente nas diferentes idades, sendo que, no 5º ano 22% dos estudantes dão essa resposta, enquanto 33% responderam “ter aulas”. Já nas entrevistas realizadas com o 6º ano, 50% respondem “conversar com os amigos” enquanto apenas 17% dizem “ter aulas”. Para 67% dos jovens do 9º ano “conversar com os amigos” é sua preferência. Para nenhum deles ter aulas é o mais atrativo. As outras alternativas diziam “fazer trabalhos na sala de informática”, “ir para o recreio” e “outro”.

Para que fosse possível perceber a consistência dos dados obtidos na questão descrita acima, questionou-se sobre o que os jovens mais gostam de fazer durante as aulas. A resposta mais frequente em todas as turmas foi “fazer trabalhos em grupo” com 39%, 58% e 67% das preferências no 5º ano, 6º ano e 9º ano respectivamente. A segunda resposta mais frequente foi “conversar com os colegas e fazer brincadeiras” com 17% no 5º e 6º ano e 25% no 9º ano. Para 28% dos entrevistados do 5º ano “copiar para o caderno o que a professora escreve no quadro” é a atividade que preferem fazer durante as aulas.

Também foi questionado sobre o que os jovens menos gostam de fazer durante as aulas, sendo que, 33% dos estudantes de 5º ano disseram “escrever no caderno e fazer atividades individuais”, o que demonstra uma incoerência com a resposta da questão “O que você prefere fazer durante as aulas?”, na qual 28% dos entrevistados do 5º ano responderam gostar de “copiar para o caderno o que a professora escreve no quadro”. Esta incoerência pode denunciar relativa falta de tomada de consciência a respeito dos sentidos da escola (esta hipótese será desenvolvida posteriormente).

Para 33% dos entrevistados do 6º ano a atividade menos atrativa durante as aulas é “ficar sentado várias horas”. No 9º ano a atividade menos interessante, segundo 33% dos entrevistados é “escrever no caderno e fazer atividades individuais, enquanto “ficar sentado várias horas” foi a opção de apenas 5,5% dos entrevistados. As outras alternativas referentes a atividade menos interessante aos estudantes durante as aulas eram as seguintes: “prestar atenção no que os professores falam”, “fazer trabalhos em grupo”, “fazer avaliações” e “outro”. “Fazer avaliações” também teve uma quantidade significativa de desconsiderações no 6º ano e no 9º ano, sendo de 25% em ambos.

Quando questionados sobre a importância de ir à escola, todos os entrevistados responderam que sim, é importante ir à escola, e o discurso predominante ao longo de todos os questionários para justificar a importância de ir à escola, e dos conteúdos lá aprendidos faz referência à ideia de um futuro promissor, que só será possível por intermédio da instituição escolar, em função das exigências do mercado de trabalho.

Para responder a esta pergunta um jovem menino de 11 anos que estuda no 6º ano respondeu: *“Sim, sem a escola tu não é nada, a escola é uma forma de aprender o que não sabe pra usar na*

vida real.” O mesmo jovem quando questionado sobre a importância dos conteúdos aprendidos nas diferentes disciplinas afirma que os conteúdos são importantes e refere: *“Sim, se eu não estudar, não for um bom aluno como vou ser na vida real? Se não tiver boa convivência com os professores com quem eu vou ter?”* Questionamo-nos sobre o que seria para este jovem a *vida real* e percebemos que ele se refere ao futuro, à vida adulta, ao mundo do trabalho e das responsabilidades. Comparando essas duas narrativas com as dos demais entrevistados vemos que elas reproduzem de forma marcante o pensamento da maioria dos estudantes que, de diferentes formas, expressam que em sua concepção a vida vivida no presente, o tempo de aluno, de aprendiz não é considerada como *real*, mas sim como uma passagem, um tempo de preparação, sobre o qual não é necessário refletir ao questionar. Tal concepção pode estar atrelada ao discurso dominante no universo adulto, introjetado pelos jovens estudantes sem que haja um parar para pensar sobre o assunto, sem que haja uma atribuição de sentido do próprio jovem sobre sua trajetória escolar, seu cotidiano, ou seja, sobre o aqui e o agora de suas vivências.

Além dos conteúdos das narrativas acima, diversos outros enunciados reproduziram o entendimento de que *ir à escola é importante para garantir um futuro melhor e para ser alguém na vida*, o que pode indicar que a escola é entendida por eles como um espaço/tempo de vir a ser, de preparação para o futuro, ou seja, usando a metáfora da sala de espera para a entrada na vida adulta (Pais, 2005), a escola seria um tempo de espera e preparação para outra fase, com sentidos centrados no futuro, desconsiderando o presente.

Nessa perspectiva, entendemos que são postergadas para o futuro expectativas e compromissos pessoais, o que pode inibir a capacidade, ou o interesse dos próprios jovens estudantes de tomarem a postura de agentes de sua própria trajetória e aprendizados no contexto escolar. Dayrell (2007) salienta que em uma sociedade que reproduz este pensamento com relação à fase escolar tende-se a não reconhecer o *jovem* que habita a figura do *aluno*, o que estimula a criação de estigmas, o jovem tende a ser visto na perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber quem ele é de fato, o que pensa e é capaz.

3.2 Entre a aprendizagem e a socialização

Os resultados da pesquisa apontam diferenças entre os sentidos atribuídos à escola nas diferentes faixas etárias, sendo que os jovens estudantes de 5º e 6º ano associam a escola principalmente com o aprender, enquanto os estudantes do 9º ano pensam na escola como uma possibilidade de encontrar os amigos, ou seja, de interação com seus pares.

Temos com isso que a idade é fator relevante para identificar as preferências e interesses dos jovens no cotidiano escolar, sendo que os jovens estudantes de 5º e 6º ano veem a escola como um lugar de aprendizagem e os estudantes do 9º ano pensam na escola como uma possibilidade de interagir. De acordo com a teoria das fases do desenvolvimento psicossocial, desenvolvida por Erikson (1998), as atividades principais de cada fase do desenvolvimento caracterizam os sentidos atribuídos à escola nas diferentes faixas etárias. Assim, jovens de 6 a 12 anos identificam a escola principalmente através da aprendizagem, e sua importância fundamental é a mediação que estabelece na relação criança-adulto, uma vez que é nessa etapa que o jovem começa a se relacionar com diferentes pessoas adultas, pois, até então, supõe-se que suas interações aconteciam de modo geral com os familiares adultos. Para o autor o período da adolescência é identificado a partir dos 12 anos de idade, nessa faixa etária têm maior relevância as atividades socialmente úteis e a comunicação íntima pessoal entre os jovens exerce grande importância nesse período uma vez que, na relação com o grupo de amigos é possível elaborar um posicionamento pessoal diante das questões da realidade social.

Diversos estudiosos das ciências humanas, especialmente aqueles dedicados ao estudo do ciclo vital humano, tais como Vygotsky, Piaget, Erikson, entre outros, revelam que as expectativas dos jovens adolescentes¹ são em grande parte de cunho imediatista, ou seja, as realizações devem acontecer no tempo presente, enquanto experiências do passado são desconsideradas, assim como as expectativas relacionadas ao futuro assumem outras dimensões nas temporalidades juvenis.

Na presente pesquisa a mudança de interesses dos jovens na transição entre infância e adolescência é evidenciada quando questionado: “Se você pudesse escolher você viria para a escola?”, sendo que 89% dos entrevistados do 5º ano responderam sim, enquanto 58% dos jovens do 9º ano responderam que não iriam à escola se pudessem escolher. As justificativas para a resposta da maioria dos entrevistados que disseram continuar frequentando a escola mesmo que não fosse necessário faziam referência ao aprender e à importância que escola tem para o futuro. Uma menina do 5º ano diz: *“Sim. De repente eu ia de vez em quando. Primeiro porque meu pai ia me obrigar e o outro porque sempre me dizem pra ir pra escola pra ser alguém na vida, sem depender dos outros.”*

As narrativas dos jovens entrevistados demonstram que a atividade que mais gera interesse é a interação com os pares. De acordo com Stecanela (2011) há mais de 30 anos as teorias pedagógicas destacam a importância da interação para a aprendizagem e socialização no contexto escolar. No entanto, mais de 90% das salas de aula das escolas de Educação Básica têm uma arquitetura alicerçada no paradigma do *um atrás do outro*, característico de um ensino pautado na individualização. Além

1 No texto referimos jovens e não adolescentes, embora a classificação com mais usual para a faixa etária dos sujeitos entrevistados seja adolescência, tendo em vista o olhar sociológico que construímos em combinação com o contributos da psicologia e da antropologia.

disso, o discurso presente nas avaliações e ações punitivas de muitos profissionais da educação reflete a emblemática frase presente em quase todos os relatórios de desempenho de alunos, recomendando: “Evite conversas e brincadeiras que prejudicam seu aprendizado e o bom andamento das aulas” (p. 569). Segundo a autora, não bastasse isso, ao perguntarmos para um jovem dos segmentos finais do Ensino Fundamental, considerado com bom desempenho, como ele se autoavalia na escola, não será surpresa se os aspectos atitudinais ganharem força em suas narrativas, dizendo: “Acho que estou bem, mas tenho que diminuir a conversa” (p. 569).

A busca incessante de silêncio parece estar intrínseca às situações de ensino e de aprendizagem, o conhecimento científico mostra que os ruídos dos conhecimentos construídos no espaço das salas de aula, e os ruídos da interação entre os diversos atores socioculturais que compõem este ambiente, são fundamentais para que a aprendizagem se efetive, com base no prazer, no bem-estar e na troca de saberes entre os diversos interlocutores. No entanto, esse conhecimento parece permanecer silenciado nas práticas cotidianas do ensino, que em geral não toleram as conversas, nem as movimentações dos estudantes. Certeau (1995), alerta que “quanto mais o saber se marginaliza, mais os problemas da relação invadem o campo que ele ocupava. Sob muitos aspectos, é o indício de um novo papel da escola” (p. 128). Assim, é necessário reconhecer que enquanto a missão da escola estiver pautada na *transmissão de conhecimentos científicos*, essa instituição de socialização abordará uma parte extremamente restrita de tudo que constitui a experiência coletiva (Forquin, 1993). Ainda neste sentido, Stecanela (2011) questiona como seria possível articular as necessidades arcaicas de uma escola pautada no paradigma do silêncio e do individualismo com as potencialidades da geração digital. Uma conclusão possível é que “talvez o hiato comunicativo seja potencializado pelas metodologias de ensino voltadas, em geral, para leituras passivas do livro didático, com posterior resolução de exercícios, didatizados por atores externos à relação pedagógica, ou seja, pelos autores do livro em uso” (Stecanela, 2011, p. 570).

3.3 Afinal, por que ir à escola?

Na parte final das entrevistas, após abordar diversos aspectos do contexto escolar e da relação estabelecida pelos jovens interlocutores a respeito da instituição escolar, foi questionado: “Por que você vem à escola?” Dentre as respostas, um jovem do sexo masculino, com 11 anos de idade, frequentando o 6º ano relata: “Para no futuro ter uma ficha correta, um currículo bom.” Outro rapaz, este com 14 anos, e aluno do 9º ano diz: “Eu penso que é uma obrigação minha, porque depois eu vou precisar, ninguém nunca me falou isso, mas eu sei.” Já, “Venho pra escola porque minha mãe manda. Se ela não mandasse eu viria, mas faltava vários dias.”, é a resposta de outro entrevistado do

6º ano, com 12 anos de idade. Com base nesses extratos das entrevistas é possível perceber uma diversidade de narrativas, muito diferentes das respostas à primeira pergunta da entrevista- “Em sua opinião, porque as pessoas vem à escola?” - as quais faziam referência basicamente à aprendizagem e ao futuro. Desta vez, notou-se uma dificuldade maior dos entrevistados em formular suas respostas, que tomavam um cunho pessoal, individual. Para responder a essa pergunta foi necessário que os jovens parassem para pensar em suas próprias motivações enquanto estudantes.

De acordo com Asbarh (2011, p. 98) a criança pode explicar racionalmente porque estuda e falar com convicção sobre esse tema, mas isso não significa que a atividade de estudo tenha um significado pessoal coincidente com sua significação social. Para a autora, o que garante a significação daquilo que foi estudado é o sentido que têm as ações do estudo para o estudante. Assim, a aprendizagem consciente efetiva-se quando os conhecimentos são vivos para o sujeito, ou seja, ocupam um lugar em sua vida real, têm um sentido vital, e não são somente respostas a condições externas, impostas por outras pessoas ou situações.

Ao término das entrevistas foi questionada a cada entrevistado qual sua opinião sobre a participação na pesquisa, o que pensavam a respeito das perguntas e do assunto. As respostas dos jovens apontam que a reflexão sobre os sentidos que a escola pode ter para cada um não faz parte do repertório de reflexões do cotidiano dos estudantes. As falas revelam: *“Gostei, porque eu fiquei com coisas que eu não poderia falar com ninguém, mas eu pude falar aqui”* (Menina, 10 anos, 5º ano). *“Nunca pensei nisso. Fiquei pasmo com as perguntas, me fez pensar”* (Menino, 10 anos, 6º ano). *“Achei legal vim alguém perguntar sobre o que os alunos pensam”* (Menina, 15 anos, 9º ano). O assunto em questão- porque ir à escola- parece não ser abordado nem na escola, nem na família, nem no grupo de amigos. Alguns jovens dizem falar sobre a escola com familiares e amigos, mas o foco das conversas costuma ser o desempenho, ou a importância que ir à escola tem para a vida futura. No entanto, não existe um espaço para que o estudante possa indagar-se sobre que sentido a escola tem para ele no tempo presente. Dessa forma, é possível concluir que os discursos que relacionam a escola com o aprender, e com as promessas de um futuro promissor são postas de forma vertical pelo mundo adulto e pelas instituições de socialização no vocabulário dos jovens, que enquanto aprendizes assimilam os ensinamentos dos adultos, detentores de saber, de poder, pois afinal, são eles que estão na vida real.

Uma pesquisa realizada por Paredes e Pecora (2004, citado por Insfrán, 2010) buscou conhecer as perspectivas para o futuro de 813 pré-adolescentes e adolescentes, alunos de 30 escolas da rede pública de Cuiabá/Mato Grosso/Brasil. Dentre as questões tratadas, constava: “Você costuma conversar sobre o seu futuro com quem?” Na resposta dos participantes apareceu em primeiro lugar, a mãe. Amigos, pai, outros familiares e até mesmo ninguém aparecem em colocações à frente do professor, que foi a última figura referida. Para Paredes e Pecora (2004)

A escola, por meio das vozes de seus professores, parece distante e silente, contribuindo para que as argüições sobre o futuro se afastem das características da realidade vivida e se coleem ao espaço do desejo, da fantasia e do sonho. Uma das razões para essa conclusão advém do fato de os mestres argüirem sobre a necessidade de estudo quando precisam impor ordem dentro da sala de aula. (Paredes & Pecora, 2004, citado por Insfrán, 2010, p 45).

As descobertas oportunizadas na presente pesquisa comunicam que os sentidos atribuídos pelos jovens à instituição escolar apontam uma transposição do tempo presente em prol de um futuro promissor, o que parece ser uma reprodução das concepções preestabelecidas pelo mundo adulto com relação a essa instituição. Stecanela (2011) indica a existência de um hiato comunicativo na relação entre as instituições de ensino e os jovens estudantes, mostrando que alguns dos tensionamentos presentes atualmente no contexto escolar podem estar relacionados a este distanciamento entre as propostas da instituição de ensino e os interesses da juventude que a compõe. A autora refere:

O *hiato comunicativo* ao qual me refiro justifica-se nas narrativas expressas anteriormente, indicando uma espécie de morte do tempo presente, constituindo a *escola como uma sala de espera* para a conquista de um devir futuro. Com exceção de duas expressões – encontrar os amigos e aprender – as demais afirmativas indicam os sentidos da escola fundados num *paradoxo do futuro engolido pelo passado* associando um caráter de transitoriedade ao presente, portanto, atribuindo-lhe pouco valor. Se a escola é entendida como uma passagem, então, que seja breve, pois as promessas de um futuro promissor aguardam a todos e, assim, o olhar foca-se lá e não aqui. Articulada a esta concepção, a escola converte-se numa *sala de espera*, muitas vezes desestimuladora, para um futuro que é incerto e que está muito além do horizonte de percepção da juventude, categoria social fundada, por excelência, no viver intensamente o presente. O *ato comunicativo* não se instala e seus ecos não produzem ressonâncias. (Stecanela, 2011, p. 569).

Sendo assim, a escola que é entendida pelos jovens como um espaço/tempo de preparação para o futuro é o local onde menos se encontra espaço para falar sobre os anseios, dúvidas, interesses e possibilidades dos interlocutores a respeito de seu futuro. Os resultados da pesquisa comunicam que os sentidos atribuídos pelos jovens à instituição escolar reiteram a projeção para um futuro que, embora mostre-se incerto, ganha conotações de ser promissor, projeção essa, influenciada pelo mundo adulto. Neste sentido, Elias (1994a) destaca que na vida social dos jovens é comum

desenvolverem-se aptidões e interesses aos quais as funções adultas não dão margem, muitas vezes, são formas de comportamento e inclinações que os adultos têm que negar ou reprimir, devido às exigências do mercado de trabalho e das normas morais que estabelecem aquilo que é *socialmente aceito e esperado* de cada pessoa. Assim, a travessia entre a juventude e a vida adulta geralmente é marcada por um corte notável nas trajetórias dos jovens, acolhida por eles com maior ou menor facilidade. Um dos motivos desse corte é exposto por Elias (1994a) da seguinte forma:

Com a crescente especialização das sociedades, a trajetória do indivíduo a caminho de se tornar um pessoa autossuficiente e autônoma torna-se mais longa e complicada. Aumentam as expectativas e exigências feitas ao seu autocontrole consciente e inconsciente. Isto, associado às vivências e experimentações da fase entre a adolescência e a vida adulta social, também aumenta a probabilidade de a pessoa em questão não conseguir atingir um equilíbrio adequado entre as inclinações pessoais, o autocontrole e os deveres sociais. O desequilíbrio entre essas forças pode gerar um estado de tensão, além de frustração com a realidade, como consequência não é raro que apareça a falta de motivação para praticar as atividades diárias, ou para buscar a realização de sonhos e objetivos pessoais. (Elias, 1994a, p. 105).

Com isso, emerge uma nova preocupação, a realidade social mostra que as tarefas profissionais acessíveis à maioria da população só coincidem com as expectativas dos jovens na minoria dos casos, o que pode acarretar frustrações e cristalizar um modo de viver onde o indivíduo não tem espaço para viver aquilo que realmente quer. Neste sistema, da infância à vida adulta não há oportunidade para o indivíduo construir uma vida pautada de significados desde ações cotidianas, até projetos de vida.

3.4 Os sentidos da escola para os jovens

Para 50% do grupo entrevistado, ir à escola é importante para garantir um futuro melhor e para ser alguém na vida, indicando que a escola é entendida por eles como um espaço/tempo de preparação para o futuro. Isso sublinha uma dimensão de transição, de que a escola é um tempo de preparação para a entrada na vida adulta, o que parece ser uma reprodução das concepções preestabelecidas pelo mundo adulto com relação ao tempo da escolarização. Entendemos que nessa perspectiva, são postergadas para o futuro expectativas e compromissos pessoais, o que pode inibir os jovens estudantes no processo de construção de sua autonomia.

Em contrapartida à evidência de que a escola pode ser para os estudantes uma sala de espera, pensamos que a escola não prepara para a vida, ela é a vida, uma vez que é na escola que a maioria das pessoas passa grande parte de sua juventude. Além disso, no cotidiano dos estudantes o tempo na instituição escolar é de pelo menos quatro horas diárias, sem contar as atividades extraclasse e as lições de casa. Assim, a escola pode ser concebida como um tempo/espço multifuncionais que constituem um meio de vida até a idade adulta (Canário, 2006).

A resposta à pergunta norteadora da pesquisa (que sentidos os jovens estudantes atribuem à instituição escolar?) tem em vista o caráter obrigatório da escola enquanto mediadora entre o jovem estudante/aprendiz e um futuro que representa para ele a vida real, a vida que é para valer, onde a boa qualificação profissional é garantia de uma vida digna. Com isso, são postergados para o futuro as responsabilidades perante as escolhas individuais, além dos resultados dos esforços de cada um nas fases anteriores à vida adulta - o que corresponde ao período escolar. Como consequência dessa forma de pensar, cria-se um enunciado que não é verbalizado, mas sentido e executado pelos jovens, o de que é possível adiar para o futuro as reflexões e responsabilidades das escolhas feitas, num processo de submissão dos estudantes perante os discursos dominantes das instituições de socialização geridas pelo mundo adulto. Ou seja, não há o estabelecimento de um sentido próprio dos jovens estudantes no que se refere à sua trajetória na escola, sendo que suas reflexões reproduzem ideias ditadas pelos adultos, normatizadas e não questionadas pelos atores socioculturais que compõem a realidade escolar.

Evidencia-se a importância de se pensar num processo de valorização dos indivíduos a partir de processos de interação social, e de autoria dos estudantes perante suas trajetórias no cenário educacional. O empoderamento da trajetória pessoal de cada indivíduo se dá pela mediação entre significados sociais e sentidos pessoais, o processo de alienação resulta da ruptura dessa mediação. Dessa forma, atentar o olhar para a maneira como os jovens sentem e apreendem as vivências do e no contexto escolar não contribui apenas para uma tentativa de superar as dificuldades que esse contexto tem enfrentado. O diálogo proposto aqui pode agir também como mecanismo de alerta para que os jovens de hoje não se tornem tão facilmente adultos frustrados, acuados, e como não dizer, alienados. A vida escolar é o espaço/tempo onde cada indivíduo, a seu modo, tem a possibilidade de fazer suas escolhas, perceber suas preferências, traçar seus objetivos, divertir-se, aprender, interagir.

4. Considerações finais

O objetivo deste trabalho não é propor mudanças à instituição escolar, nem apontar culpados para as dificuldades da relação escola/juventude, uma vez que partimos do pressuposto de que as causas das tensões e desafios da realidade escolar não se reduzem nem à escola nem aos jovens, mas sim, são expressões das mudanças culturais que vêm ocorrendo em nossa sociedade. Exemplos dessas mudanças são o desenvolvimento tecnológico, as transformações culturais e as novas configurações sociais (tais como os novos núcleos familiares), que afetam diretamente os processos de socialização das novas gerações. Pensamos que talvez, as novas contingências da sociedade geram nos jovens demandas, necessidades e interesses, aos quais as escolas não têm tido condições de responder, o que pode indicar a importância de se refletir sobre a elaboração de novas metodologias por parte da instituição, sendo que, de acordo com Dayrell (2007) “quando o ser humano passa a se colocar novas interrogações, a pedagogia e a escola também têm de se interrogar de forma diferente.” (p. 1107) Assim, é possível concluir que a escola vive uma crise de sentidos, pois parece não haver clareza sobre os patamares que fundamentam sua atuação hoje.

Na pesquisa matriz que serviu de inspiração para a presente pesquisa, Stecanela (2011) diz que muitos outros aspectos das relações entre estudantes e a instituição escolar poderiam ser evocados, “no entanto, a ideia não é esgotá-los, senão, provocar a discussão, fazendo encolher o distanciamento entre os sentidos da escola para o mundo adulto e para o mundo juvenil” (p.570). Para a autora a *análise da realidade*, dimensão do planejamento bem conhecida pela escola, que aborda os saberes prévios dos alunos como ponto de partida para organização do ensino, pode ser uma das alternativas para a paradigmática crise de sentidos que se instala na instituição escolar, pois possibilita o estabelecimento do diálogo horizontal entre os agentes que compõem esse ambiente. No entanto, o diálogo será efetivado “desde que as palavras não sejam mudas e que os seus ecos produzam a reflexividade esperada, considerando os saberes da experiência, conectando-os com os saberes científicos e vice-versa.” (p. 570). Juntamente com os saberes da experiência dos jovens, é fundamental fazer ecoar seus interesses, motivações e anseios. Assim, voltar o olhar às narrativas dos jovens, enquanto atores socioculturais que protagonizam a cena escolar é uma tentativa de evitar que uma verdadeira crise de sentidos se instale, não só na instituição escolar, mas também na vida dos jovens estudantes, tanto no presente como no futuro, na possibilidade de fazerem escolhas em seus percursos de vida. Com base nisso, pensamos que pesquisas que abordam as implicações atuais da instituição escolar podem auxiliar os profissionais ligados a ela na construção de novas táticas para suas intervenções, de forma a contribuir na (re)construção de significados das vivências da escola contemporânea.

Referências

- Asbarh, F. S. F.** (2011). *“Por que aprender isso professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural* (Tese de Doutorado). Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24032011-094830/fr.php>
- Canário, R.** (2006). Escola: crise ou mutação? In R. Canário. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. (pp. 11-50) Porto Alegre: Artmed.
- Certeau, M.** (1995). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- Dayrell, J.** (2007). *A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil*. Educação & Sociedade, 28(100). Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300022
- Elias, N.** (1994a). *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Elias N.** (1994b). *O processo civilizador*. Vol. 1 Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Erikson, E. H.** (1998). *O ciclo de vida completo*. Porto Alegre: Artmed.
- Forquin, J.** (1993). Razão pedagógica e cultura. In J. Forquin. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. (pp. 121-163). Porto Alegre: Artmed.
- Insfrán, F. F. N.** (2010). *Representações sociais e relações no ambiente educativo: construindo espaços de negociação*. (Tese de Doutorado). Disponível em <http://teses2.ufrj.br/30/teses/667999.pdf>
- Pais, J. M.** (2005). *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. Porto: Ambar.
- Stecanela, N.** (2011). Observar a escola e suas margens: perspectivas plurais em diálogo. In E. A. Kuiava; L. C. Bombassaro & C. A. Dalbosco (Org.) *Pensar sensível*. (pp. 563-570). Caxias do Sul: EDUCS.

Sons e silêncios: a importância da musicoterapia em indivíduos com transtorno do espectro do autismo

Patrícia Fernandes*

Filomena Ponte**

***Professora Auxiliar, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Católica Portuguesa, Braga, Portugal.*

**Estudante de Doutoramento Em Estudos da Criança – Educação Especial – Intervenção Precoce, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal.*

Resumo

Este estudo pretende confirmar como a musicoterapia, como técnica terapeuta, pode contribuir para o desenvolvimento integral e harmonioso, no sentido de uma boa integração social, comportamental, cognitiva e emocional de indivíduos com a Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Abordamos a musicoterapia, como técnica aplicada a indivíduos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), com o objetivo de incrementar potencialidades nos indivíduos. Utilizamos metodologia qualitativa e quantitativa. Considerando a adequação dos participantes aos objetivos da investigação, socorremos de uma amostra de conveniência, ou seja, a uma amostragem não probabilística. Para a obtenção de informação mais detalhada recorreremos a análises documentais, questionários, entrevista e registos de observação. Concluimos que a musicoterapia é, de facto, um caminho exploratório da dimensão humana em toda a sua complexidade, emergindo canais de comunicação e cuja propagação tem possibilitado recentes e consistentes perspetivas de intervenção nos indivíduos com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Contudo, não devemos fazer abstrações dos mesmos devido às características individuais e aos diferentes graus de severidade que se observam nesta população.

Palavras – chave: Música, Musicoterapia e Transtorno do Espectro do Autismo.

Abstract

This study aims to demonstrate how music therapy, as a therapist technique, may contribute to the full and harmonious development, towards a good social, behavioral, cognitive and emotional integration development of individuals whit Autism Spectrum Disorder. Being the Music universal and as essential as language, Music Therapy approaches in this study that, as a technique applied to individuals whit special educational needs (SEN), can be seen as an essential therapy that uses music in order to develop potential on individuals. The methodology used is of a qualitative and

quantitative nature. Considering the appropriateness of the objectives to the research participants, one uses a random selection of them, meaning, a non-probability sampling. In order to obtain information one resorted to desk reviews, questionnaires, interview and observation records. One concludes that Music Therapy is, in fact, a trail that explores the human dimension in all its complexity, emerging channels of communication and whose spread has recently and consistently enabled intervention perspectives on individuals diagnosed with Autism Spectrum Disorders. However, we must not do deductions out of these examples due to individual characteristics and different degrees of severity that are observed on this population.

Keywords: Music; Music Therapy and Autism Spectrum Disorder.

1. Introdução

A Música assume já uma importância acrescida, nomeadamente, como opção terapêutica nas crianças com perturbações do espectro do autismo. As canções são poemas que “cantam” a natureza na sua grande diversidade e as pessoas com os seus sentimentos, fantasias e ritos, ora despertando ora excitando (...) uma canção, interpretada em diferentes fases de crescimento do indivíduo faz-lhe despertar diferentes vibrações, quer físicas, quer mentais, quer psicológicas (TORRES, 1998, p. 14). Desde cedo que, estas crianças, jovens adultos manifestam um tumulto severo do seu desenvolvimento, concretamente, relacionado com a interação social e propriamente a sua comunicação.

Por outro lado, podem apresentar diversas habilidades a outras áreas, nomeadamente a Música. A presença da Música de grande significância para cada sujeito, na medida em que se alia à experiência vivida, ao passado e ao presente. Daí, podermos afirmar que os significados da Música são arquitetados, reproduzidos nas relações, e correspondem com o que é vivido. Nas últimas décadas, o ensino da linguagem musical tem vindo a ser objeto de reflexão contínua, no sentido de tornar compreensível uma linguagem tão abstrata como é a Música (TORRES, 1998, p. 19). A Música, cujo poder sobre a mente é incontestável, é hoje muito usada como técnica de relaxamento por parte de profissionais, contudo, tende a ser muito apreciada pelos indivíduos com perturbações do espectro do autismo. A Musicoterapia permite uma enorme aproximação por parte destes indivíduos, no que se refere, ao ouvir, sentir e tocar. Através deste tipo de atividades, as áreas a trabalhar são inúmeras, desde trabalhar a motricidade, ao executar gestos e até mesmo a dança, desde desenvolver uma acuidade auditiva e também trabalhar questões como o ritmo, a atenção, entre outras.

Comunicar e interagir é de uma enorme importância, não só no ensino como na vida quotidiana, onde fica bastante transparente que, quando uma criança ou adulto manifesta complicações significativas nestas áreas, é fundamental uma proposta educacional adaptada para ajudar a afirmar

que a criança ou adulto façam um maior progresso. Ora, não é novidade que tendo em conta os ambientes educacionais regulares, estes, oferecem às crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) uma igualdade de oportunidades, e uma melhor preparação para a vida (HEWITT, 2006). A importância da Música na formação e na educação preconizada e oficializada na Lei de Bases do Sistema Educativo-LBSE, nº46/86, de 14 de Outubro de 1986, abrange todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar ao ensino superior, passando a integrar áreas disciplinares com competências de (...) desenvolver capacidades de expressão e comunicação, (...) desenvolver a imaginação criativa e sensibilizar para a atividade lúdica, (...) assegurando às crianças com NEE (...) condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades (LBSE, 1986, art.º s 5º e 7º).

2. Transtorno do Espectro do Autismo

As Transtorno do Espectro do Autismo constituem uma *Síndrome*, ou seja, designa que os indivíduos afetados não manifestam todos os sinais e sintomas a ela associados. Uma *Síndrome*, no entanto, é algo que pode ter muitas causas diferentes, resultado, porém, num conjunto de sintomas que a distinguem, subordinando-se da causa que dá origem a um dado caso, podendo ter uma maior ou menor sobreposição dos sintomas patentes noutros casos de Autismo em que operaram causas distintas (SIEGEL, 2008).

O autismo é uma perturbação do desenvolvimento que afecta muitos aspetos de como a criança compreende o mundo que a rodeia e aprende com as suas experiências. As crianças com autismo não apresentam o desejo natural de contato social (MARQUES, 2000, p.15).

Imensas são as teorias que giram em torno do mesmo, para explicar o Transtorno do Espectro do Autismo. Por um lado, as teorias comportamentais explicam os sintomas com base em características psicológicas e cognitivas subjacentes. Em contrapartida, as teorias neurológicas e fisiológicas fomentam informação com base em características neurológicas. Acima de tudo, embora estas teorias sejam opostas no caminho, não só funcionam de modo complementar como a explicação etiológica tende a ser cada vez mais pertinente, esclarecedora e operacional.

Hoje em dia, parece ser consensual que a TEA consista num distúrbio severo do neurodesenvolvimento, com reverberações muito específicas ao nível da comunicação, da interação social, da dificuldade em utilizar a imaginação, em aceitar alterações das rotinas e à exibição de comportamentos estereotipados e restritos. No entanto, apesar de inúmeras enunciações sobre o autismo infantil se debruçarem sobre as anomalias da interação social, só a partir dos anos 60, a

atenção se centra nos défices cognitivos associados a esta perturbação, considerando que, as crianças autistas apresentavam mais do que incapacidade secundária. É neste caminhar, e desenvolvendo inúmeros trabalhos ao redor desta questão que, a explicação etiológica dará cada vez mais e melhor contributo a todos os défices averiguados no autismo.

Segundo KANER (1943), “ devemos assumir que estas crianças nascem com uma incapacidade inata para proceder da forma biologicamente correta ao contato afetivo com os outros, tal como outras crianças nascem com outro tipo de incapacidades físicas ou mentais” (MARQUES, 2000, p. 54). Por norma este tipo de indivíduos falham no desenvolvimento de relações sociais com os pares, que seriam adequadas ao seu nível de crescimento, ou seja, pode “ocorrer uma ausência da busca espontânea, e da partilha de interesses com outras pessoas (e.g., não apontar objetos que lhe interessam) ... a perturbação da interação recíproca é notória e visível, podendo também ocorrer uma incapacidade marcante no uso de múltiplos comportamentos não-verbais (e.g., como o contacto pelo olhar, a expressão facial, postura corporal), que regulam a interação social e a comunicação” (MARQUES, 2000, p. 28).

No entanto, segundo LORNA WING (WING & GOULD, 1979), para depreender melhor a forma como o autismo afeta um indivíduo, é importante examinar a Tríade de Incapacidades, observada no quadro 1, destacando, em consonância com parte da literatura, as incapacidades nas áreas da comunicação, da imaginação e da socialização.

Quadro 1: Representação da “Tríade de Incapacidades” de LORNA WING

Comunicação	Possuem dificuldade em compreender a necessidade do cumprimento ou em tirar partido de uma conversa. Mesmo nas crianças que falam, é frequente que elas falem “para” os outros, mas não “com” os outros. É como se não compreendessem que a linguagem é um instrumento de transmissão de informação social e emocional para os outros. Eles podem ser capazes de falar das suas necessidades, mas têm grandes dificuldades em falar acerca de sentimentos, pensamentos ou entender as emoções, ideias e crenças, das outras pessoas. Habitualmente, usam poucos gestos, mímica ou variações no seu tom de voz para se expressarem, embora alguns dos mais capazes o façam, fazem-no de uma forma desajeitada ou inapropriada. Alguns dos autistas mais capazes e que verbalizam, podem ficar fascinados com certas palavras, mas não as usam para a comunicação recíproca. Repetindo-as por vezes em contextos desadequados, exprimem-se num tom monocórdico sem variações da melodia.
Imaginação	Têm na maioria dos casos, uma incapacidade para brincar com os objetos e brinquedos com as outras crianças ou adultos. Por outro lado, tendem a selecionar pormenores do brinquedo ou situação, em vez de lhe atribuírem um significado: por exemplo fixam-se na roda de um carrinho, ou num desenho de um livro de histórias.
Socialização	Pode-se caracterizar por uma indiferença aparente aos outros ou isolamento, no entanto, algumas crianças autistas gostam de um certo contacto afetivo, que mantém com pessoas que conhecem bem, mas regra geral são indiferentes às crianças da sua idade.

Segundo JORDAN (2000), é esta tríade o que define o que é comum a todas elas, consistindo em dificuldades em três áreas do desenvolvimento mas nenhuma dessas áreas, isoladamente e por si só, se pode assumir como reveladora de “autismo”. É a tríade, no seu conjunto, que indica se o indivíduo estará, ou não, a seguir um padrão de desenvolvimento anómalo e, no caso de se registar uma deficiência numa das áreas apenas, ela poderá radicar numa causa completamente diferente (p.12).

De um modo geral WING (1988) o quadro do autismo pode variar consideravelmente, pelo que propõe a introdução do conceito *Espetro do Autismo*, que concebe a ideia de uma gama variada de manifestações do comportamento do mesmo distúrbio (MARQUES, 2000, p. 31). Contudo, a designação *Espetro do Autismo*, refere-se a uma condição clínica de alterações cognitivas, linguísticas e neuro-comportamentais, de forma a qualificar as várias combinações de sintomas, necessárias para compreender a perturbação do espectro do autismo e as divergentes necessidades dos indivíduos. De concordância com (ALFERES, citado por COSTA, 2010), a definição que mais unanimidade obteve foi aquela que considera o Transtorno do Espectro do Autismo como uma perturbação do desenvolvimento, onde as manifestações comportamentais aparecem até aos trinta e seis meses de idade, sendo caracterizado de um modo sumário por: a) dificuldades nas interações sociais recíprocas; b) atividades e interesses restritivos e repetitivos; c) dificuldades na comunicação e no jogo imaginativo (p. 48).

Colmatando o que foi dito anteriormente, à medida que os indivíduos com perturbação do espectro do autismo são diagnosticados mais precocemente e começam a receber tratamentos de última geração, esperar-se-á que as taxas de melhorias alterem significativamente, embora BENEZON (1988) considera que através da minha longa experiência pessoal de trabalho com as crianças autistas, que o autismo é uma prolongação patológica e deformada do psiquismo fetal” e que o seu objetivo era “ trabalhar com uma espécie de feto que se defende contra os medos de um mundo externo desconhecido e por outro lado, contra as sensações das deficiências do seu mundo interior” por isso considerava que, para “ trabalhar com estas crianças há que criar situações ambientais e estímulos que produzam a reminiscência do período gestacional (p. 140).

O quadro clínico conhecido como “*Autismo*” é designado por “*Perturbação Autística*” pela American Psychiatric Association (APA), Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – DSM - IV – TR (2002) e descrito no contexto das chamadas Perturbações Globais do Desenvolvimento (PGD), que tem vindo a ser sucessivamente reformulado à luz dos vários progressos do conhecimento. Numerosas alterações no campo do diagnóstico do Autismo surgiram com o novo DSM – IV – TR (2002). Mais à frente, nos respetivos quadros reportam-se, nomeadamente, os critérios de diagnóstico para a perturbação Autística, os critérios de diagnóstico para a perturbação de Rett, os critérios de diagnóstico para a perturbação Desintegrativa da Segunda Infância e por último encontra-se representada a perturbação de Asperger.

Segundo o DSM – IV – TR (2002), quanto às Perturbações do Espectro do Autismo ou Perturbações Globais de Desenvolvimento podemos ver que (...) são caracterizadas por um défice grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: competências sociais, competências de comunicação ou pela presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas (p. 69). Tendo ainda como referência o DSM – IV – TR (2002), podemos afirmar que os défices qualitativos que definem as perturbações vão variando conforme a idade cronológica, dependendo, contudo, do seu nível de desenvolvimento.

3. Objetivos

- 1)** Compreender os efeitos da Musicoterapia no tratamento de adultos com Transtorno do Espectro do Autismo;
- 2)** Facilitar e promover a comunicação, o relacionamento, a aprendizagem, a mobilização, a expressão e a organização dos processos psíquicos de um ou mais indivíduos para que sejam capazes de desenvolver todo o seu potencial;
- 3)** Analisar mudanças significativas sobre o impacto da Musicoterapia na relação do sujeito com ele próprio e para com os outros;
- 4)** Identificar a função terapêutica nas dimensões psicofisiológicas e emocionais.

4. Método

Quando a investigação se incrementa no âmbito das Ciências da Educação esta é, particularmente, dirigida para comportamentos e ações sociais, na qual a investigação qualitativa se revela como a mais adequada. Assim, ponderamos para este estudo, uma metodologia de investigação de natureza qualitativa, uma vez que se busca, quer a globalidade e a compreensão dos fenómenos, quer um enfoque de análise de cariz indutivo, holístico e ideográfico. Desta forma, a metodologia qualitativa permite-nos estudar a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar, partindo-se dos próprios dados (ALMEIDA & FREIRE, 2010).

4.1 Amostra

A amostra do nosso estudo é composta por 13 adultos com Perturbação do Espectro do Autismo com diferentes níveis etários, de ambos os sexos, sendo 23,1 % (N = 3) do sexo feminino e 76,9 % (N = 10) do sexo masculino. Todos estes adultos com Perturbação do Espectro do Autismo frequentam a APPDA – Norte (Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo), uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) da cidade de Vila Nova de Gaia, localidade onde todos os adultos residem.

4.1.1 Procedimentos

A aplicação dos instrumentos foi precedida de um pedido de autorização aos órgãos diretivos e um pedido de consentimento aos pais dos adultos da APPDA – Norte, instituição particular de solidariedade social de Vila Nova de Gaia. Foram aplicados os questionários aos técnicos, atendendo à aceitação possível por parte destes. Uma vez obtido o consentimento por parte dos pais e aproveitando as suas disponibilidades, foram-lhes entregues os inquéritos, no qual, também estes, da forma possível, foram respondendo.

Dado o carácter ecológico e diligente desta visão e de forma a garantirmos a segurança e realidade nos procedimentos de explicação, optamos por manter o mesmo princípio avaliador, de modo a que pudesse diminuir a ocorrência de interferências.

4.2 Resultados

Considerando um conjunto de informações relevantes à nossa investigação efetivamos a junção dos dados recolhidos, designadamente a nível social, emocional e comportamental, cujos resultados sejam claros e credíveis. Assim, tendo em conta a inclusão da musicoterapia no tratamento de indivíduos com perturbação do espectro do autismo, categorizou-se segundo a *Tríade de Incapacidade* em três distintas áreas: comunicação, socialização e imaginação, para uma melhor compreensão.

Quadro 2: Entrevista aplicada ao Musicoterapeuta: Subcategoria A

Entrevista aplicada ao Musicoterapeuta Subcategoria A			
	Subcategoria A1 Nível Social	Subcategoria A2 Nível Emocional	Subcategoria A3 Nível Comportamental
Musicoterapeuta	<p>“Prefiro ver o Autismo como uma Perturbação que afeta capacidades de um indivíduo a nível do neuro-desenvolvimento do mesmo e que dificulta a leitura de todo o meio envolvente com todos os seus aspetos sociais, de interação, a leitura que se faz dos estímulos e normas que gerem o meio ambiente e principalmente o valor da comunicação (...) conjunto de sons verbais, a que se chama comunicação, que não é de fácil entendimento”.</p>	<p>“A música é um conjunto de sons, que através dos fatores ritmo/melodia/harmonia se torna agradável ao ouvido (...) independentemente de rótulos”. “Ouvir só por ouvir, para quem gosta de música, já por si só produz bem-estar”.</p>	<p>“Assim como eu disse, o comportamento é expandido e passa a todo o universo de interesses (...) também nos progressos o leque de imediato em várias áreas são maiores e mais generalizados. Num caso simples: “um jovem que na música se torna mais apto a utilizar as baquetas numa caixa ou bombo, melhor utilizará a faca e garfo para comer”.</p>

Quadro 3: Entrevista aplicada ao Musicoterapeuta: Subcategoria B

Entrevista aplicada ao Musicoterapeuta			
	Subcategoria B	Subcategoria B2 Socialização	Subcategoria B3 Imaginação
Musicoterapeuta	<p>“Claro que se falarmos em comunicação verbal, ou se tem ou não se tem. Mas todos sabemos que somos comunicadores por excelência. Nós falamos com as mãos, falamos com os olhos, com expressões faciais, as pessoas com autismo são ricas nessa matéria”.</p>	<p>“Seja qual for a terapia, o importante é que haja uma mudança coletiva na forma de conviver com as pessoas, mais uma vez tenham elas rótulos ou não, se a equipa técnica saborear o momento de troca de experiências com as crianças com autismo, aprendam um novo código e uma nova gramática para se entenderem, isso irá surtir efeitos terapêuticos em ambos os lados”.</p>	<p>“A imaginação numa pessoa com autismo está mais comprometida, mas mesmo assim o mundo imaginário não se rege só pelas nossas regras. Assim, talvez tenhamos que aprender as regras que não nos foram a nós ensinadas por ninguém, desde pequenos, e quem sabe viveremos com outra imaginação e os compreendamos melhor”.</p>

5. Questionário aplicado aos Técnicos

A análise dos questionários aplicados aos técnicos, alargando esta ao quadro de outras investigações e síntese da literatura relacionada, permitiu-nos inferir que a música está cheia de silêncios, o próprio silêncio pode estar carregado de musicalidade e conseqüentemente de terapia e que, conseqüentemente, a musicoterapia é utilizada como método terapêutico na medida em que trata de necessidades psicológicas, físicas, cognitivas e realiza progressos em muitas enfermidades (PEREIRA, VIEITES & LOPES, 2007, p. 81).

Face aos resultados obtidos junto da nossa amostra, podemos afirmar, tendo como base a tríade de incapacidades, relativamente às áreas de comunicação, socialização e imaginação, que os indivíduos com PEA beneficiam com a musicoterapia e que a musicoterapia pode ser considerada uma arte e uma ciência paramédica com objetivos terapêuticos.

6. Inquérito aplicado aos Encarregados de Educação

O inquérito aplicado aos Encarregados de Educação é constituído por três módulos: I – Identificação Pessoal; II – Problemática sobre Autismo; III – Inclusão da Musicoterapia no Tratamento de indivíduos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Após as análises estatísticas e outras de caráter qualitativo em função das questões que, desde início nos orientam na concretização do nosso estudo, sistematizamos e discutimos agora a informação recolhida. A análise dos inquéritos aplicados aos encarregados de educação no âmbito da problemática sobre autismo permitiu-nos inferir que, dos 13 casos em estudo, o período de diagnóstico deu-se na infância.

Com base em investigações de OZONOFF, ROGERS e HENDREN (2003), o autismo tem início antes dos 3 anos de idade, em dois períodos de pico. A maioria das crianças começa a manifestar anomalias do desenvolvimento nos 2 primeiros anos de vida (p. 35). Permitiu-nos concluir também que, dos 13 casos diagnosticados com a problemática sobre autismo, 9 casos manifestam maior incidência no aspeto mental, seguindo-se o aspeto emocional/comportamental, o aspeto social e de igual número de casos, apenas 2, o aspeto motor e cognitivo.

Por fim, numa apreciação global da informação recolhida, podemos concluir pela objetividade do instrumento utilizado (inquérito aos encarregados de educação). A análise dos inquéritos aplicados aos encarregados de educação no âmbito da inclusão da musicoterapia no tratamento de indivíduos com TEA permitiu-nos inferir que, aquando da questão relativa à definição de musicoterapia, mediante visão dos inquiridos afirmar, juntamente com investigações anteriores que, a musicoterapia é vista

como um tratamento através da música, cuja finalidade, é abrir canais de comunicação e integrar os indivíduos na sociedade, tendo em conta que, a musicoterapia se assume na sociedade como detentora de um carácter terapêutico.

O conjunto de resultados obtidos permitiu-nos concluir também que, grande parte dos inquiridos sentiu melhorias significativas por parte dos seus educandos, após a inclusão dos mesmos na musicoterapia. Uma outra informação a analisar e não menos importante, é o facto de a musicoterapia atenuar os comportamentos estereotipados dos indivíduos com TEA. Por fim, face às melhorias sentidas pelos encarregados de educação nos seus educandos após inclusão destes na musicoterapia, podemos constatar que se manifestam a nível comportamental e social/emocional.

7. Conclusão

A Musicoterapia oferece a oportunidade de uma nova comunicação terapêutica, que pode ser eficaz e suprir lacunas de outras terapias, porém, é necessário que se criem as condições básicas para o seu desenvolvimento. Como objetivo fundamental do musicoterapeuta, este, procura ajudar os seus pacientes a abrirem canais de comunicação e, até, a reabilitar as necessidades físicas, emocionais, mentais, sociais e cognitivas. As necessidades educativas dos indivíduos com Perturbação do Espectro do Autismo devem ser determinadas de forma individual. As atividades com Música favorecem a inclusão das mesmas, através do seu lado lúdico e de livre expressão, são uma forma de relaxar e acalmar o indivíduo, tornando-se fator de desinibição, contribuindo para um maior contacto social, despertando noções de respeito e consideração pelo outro, abrindo espaço para novas aprendizagens. Nesta trajetória de vida, a Música é encarada como uma atividade criadora de um sujeito que o direciona e o encaminha à Musicoterapia. Portanto podemos assegurar que, a Música permite que o indivíduo com TEA possa conectar-se com as emoções de uma forma imediata e autêntica, rompendo as barreiras e defesas que os contêm de comunicar e de expressar os sentimentos que padecem. Isto é, a partir dali nasce um dos objetivos fundamentais da Musicoterapia, com uma função moderadora/inclusiva, e ao mesmo tempo permite aos indivíduos processar os seus sentimentos e finalmente, reintegrá-los nas habilidades da vida quotidiana. Como supramencionado previamente, os elementos dinâmicos que se consideram nesta técnica terapeuta são o/s paciente/s, a Música, o terapeuta e as palavras, todos eles se conjugam e atuam favorecendo o processo terapêutico. Sendo como objetivo primordial deste tipo de trabalho afastar os obstáculos que impedem o paciente de se dar conta de todo o seu potencial e atingir os objetivos pessoais. Afastá-los implica aceder ao material inconsciente, ganhar conhecimento, libertar energia defensiva e redirigi-la para aspirações positivas e desenvolver equilíbrio e criatividade (BRUSCIA, 1999, p. 162).

Resumindo, cada sessão de Musicoterapia apresenta as suas próprias características, que por sua vez têm pontos em comum, ora todos coincidem em que o paciente é o centro da terapia e que esta deve protagonizar o seu próprio processo terapêutico através da Música. Contudo, o objetivo final é que o paciente possa, com as ajudas pertinentes, ampliar a consciência emocional, a autoestima, o autocontrolo e as habilidades sócio afetivas para a vida diária. Segundo MORENO (2004), o objetivo é criar, em qualquer momento música improvisada para apoiar uma grande variedade de emoções.

Referências

- Almeida, L. S., & Freire, T. (2010).** *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5ª edição). Braga, Psiquilíbrios.
- American Psychiatric Association.** DSM-IV-TR. (2002). Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais. Climapsi Editores. Lisboa.
- Amaral, N. D. (1978).** *Hospitalidade – Revista de saúde mental e relações humanas. Música e Dançoterapia.* 42 (164), 165 – 174.
- Benenzon, R. (1985).** *Manual de Musicoterapia.* Baralana. Ediciones Paidós, Ibéria S.S.
- Benenzon, R. (1988).** *Sonido – Comunicación – Terapia.* Salamanca: Amarú Ediciones.
- Benenzon, R. Gainza, V. H. & Wagner, G. (1998).** *Sonido – Comunicación – Terapia.* Salamanca: Amarú Ediciones.
- Bruscia, K. (1999).** *Modelos de Improvisación en Musicoterapia.* Vitoria. Agruparte.
- Bruscia, K. (2007).** *Musicoterapia – Métodos y Prácticas.* México. Editorial Pax México, librería Carlos cesarman, S. A.
- Hewitt, S. (2005).** *Compreender o Autismo – estratégias para com os alunos nas escolas regulares.* Porto Editora.
- Moreno, J. J. (2004).** *Activa tu música interior. Musicoterapia y Psicodrama.* Barcelona. Herder.
- Nelson, J. R. & Thomas, J. R. (2002).** *Métodos de Pesquisa em Actividade Física.* Porto Alegre: Artmed Editora.
- Olano, J. A. S.** *Los Niños com Autismo o Alteraciones Graves de la Personalidad.*
- Ozonoff, S. Dawson, G. & Mcpartland, J. (2002).** *A Parent's Guide to Asperger Syndrome and High-Functioning Autism: How to meet the Challenges and Help your Child Thrive.* New York: Guilford Copyright 2002, The Guilford Press.
- Ozonoff, S. Rogers, S. & Hendren, R. (2003).** *Perturbações do Espectro do Autismo. Perspectivas da Investigação Actual.* Lisboa. Climepsi Editores.
- Pereira, J. D. L. Vieites, M. F. & Lopes, M. S. (2007).** *Animação, Artes e Terapias.* Intervenção – Associação para a promoção e divulgação cultural.

- Pereira, M. C.** (2005). *Autismo, uma perturbação evasiva do desenvolvimento*. Vila Nova de Gaia. Gailivro.
- Pereira, M. C.** (2005). *A Família e a Escola Face ao Autismo*. Vila Nova de Gaia. Gailivro.
- Sacks, O.** (1995). *Um antropólogo em Marte – sete histórias paradoxais*. Lisboa. Relógio D'Água Editoras.
- Siegel, B.** (2008). *O Mundo da criança com Autismo. Compreender e tratar perturbações do Espectro do Autismo*. Porto Editora.
- Silva, S. S.** (2009). *A Expressão Musical: (Re) Posição Social de adolescentes com Perturbações do Espectro do Autismo*. [Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial apresentada à Universidade Católica de Braga].
- Sousa, A. B.** (2005). *Psicoterapias Activas: (Arte-Terapias)*. Lisboa. Livros Horizonte.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S.** (2011). *Como fazer investigação, dissertações, tese e relatórios, segundo bolonha*. Pactor.
- Torres, R. M.** (1998). *As canções tradicionais portuguesas no ensino da música – contribuição da metodologia de Zoltan Kodály*. Lisboa. Caminho Editora.

Referências Legislativas

- Lei n.º46/86. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República – I Série, n.º237 – de 14 de Outubro de 1986, pp. 3067-3081.

Sites consultados

- <http://es.msnusers.com/MusicoterapiaVipro/modelosteoricos.msnw> (consultado em 6 de novembro de 2011, inclui diversas informações no âmbito da Musicoterapia, especificamente modelos teóricos).
- <http://musicoterapia.com.sapo.pt> (consultado em 7 de novembro de 2011, inclui diversas informações no âmbito da Musicoterapia em geral).
- <http://www.dicio.com.br/heterogeneidade> (consultado em 10 de novembro de 2011, incluindo diversas informações no âmbito da heterogeneidade).

O envolvimento dos alunos nos conselhos de classe participativos

Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha¹, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto²,

Maria Regina Addad Ramiro³

¹ *Universidade Metodista de Piracicaba (Brasil)*

² *Universidade Metodista de Piracicaba (Brasil)*

³ *Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Brasil)*

renata_bcunha@yahoo.com.br, cbometto@yahoo.com.br, reramiro@yahoo.com.br

Resumo

Enquadramento Conceitual: Os Conselhos Escolares são espaços de participação da comunidade escolar e um canal de democratização da gestão. Como instâncias de debate e negociação de necessidades e prioridades da escola, contribuem com o fortalecimento da gestão participativa e com a formação política de todos os envolvidos. Os Conselhos de Classe, particularmente, são oportunidades de avaliação dos processos de ensino e aprendizagem, o que possibilita a (re)significação das práticas pedagógicas. Contando com a participação dos alunos, esses conselhos afetam, sobretudo, o processo de constituição de subjetividades e criticidade de professores e alunos. **Objetivos:** Problematizar a participação dos alunos e as dinâmicas estabelecidas nos Conselhos de Classe Participativos buscando compreender como essas experiências promovem o envolvimento dos alunos na escola e a repercussão na formação dos estudantes. **Metodologia:** A pesquisa sobre o envolvimento dos alunos nos conselhos insere-se no contexto de uma investigação financiada pelo CNPq/CAPES que busca compreender como os espaços coletivos da escola vão se constituindo como experiências de formação. Para analisar as contribuições da participação dos alunos na dinâmica dos Conselhos e repercussões na sua formação foram ouvidos dez alunos integrantes do Grêmio Estudantil que participam dos conselhos e cinco professores de uma escola da rede pública do estado de São Paulo, Brasil. Os encontros foram audiogravados, transcritos e analisados na perspectiva histórico-cultural. **Resultados:** Os Conselhos de Classe Participativos são reconhecidos como instâncias de avaliação e revisão do projeto político-pedagógico da escola e como oportunidades de autoavaliação e diálogo entre professores e alunos. Esses encontros permitem o reconhecimento da alteridade na relação professor-aluno e uma experiência de negociação de perspectivas e constituição da autonomia, responsabilidade e engajamento nos processos educativos escolares. Os alunos têm uma oportunidade privilegiada de reconhecer que

seus compromissos pessoais devem ser respeitados e articulados à coletividade. **Conclusão:** Os resultados permitem-nos afirmar que esses conselhos são espaços de formação, pois subvertem os sentidos já cristalizados que circulam entre os alunos acerca do caráter punitivo e burocrático desses encontros, uma vez que durante as reuniões os professores não apenas avaliam os alunos, mas ocupam seus lugares como “conselheiros” e responsáveis por um projeto de formação cidadã. **Palavras-chave:** Conselhos de classe participativos, Gestão democrática, Formação de professores, Formação discente, Envolvimento com a escola.

1 Introdução

Este texto socializa reflexões e análises produzidas no contexto de um projeto de pesquisa financiado pelo CNPq/CAPES que tem como objetivo compreender como os espaços coletivos da escola, especialmente as atividades de trabalho pedagógico coletivo e Conselhos, vão se constituindo e sendo apropriados pelos professores e equipe gestora como experiências de formação.

A pesquisa vem sendo desenvolvida em uma escola brasileira, da rede pública estadual paulista, que atende aproximadamente 1000 alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, divididos em três períodos. Segundo caracterização do projeto político-pedagógico (PPP) do ano de 2011, a unidade escolar está inserida numa comunidade bastante carente e muitos moradores e pais de alunos não têm uma profissão definida, o que os obriga a trabalhar em vários serviços temporários e informais. Parte das famílias é atendida pelos programas sociais do governo federal (Bolsa Família e Passe Escolar), além de contar com programas municipais.

Os Conselhos Escolares, previstos na legislação federal e estadual, são espaços de participação da comunidade escolar e como instâncias de debate e negociação de necessidades e prioridades da escola contribuem com o fortalecimento da gestão participativa e com a formação política de todos os envolvidos.

Em documento do Ministério da Educação - MEC, o Conselho Escolar é considerado como

um importante espaço no processo de democratização, na medida em que reúne diretores, professores, funcionários, estudantes, pais e outros representantes da comunidade para discutir, definir e acompanhar o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola, que deve ser visto, debatido e analisado dentro do contexto nacional e internacional em que vivemos (Brasil, 2004, p. 22).

As Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, aprovadas pelo Parecer do Conselho Estadual de Educação nº 67/98 (São Paulo, 1998) dispõem sobre dois tipos de colegiados: o **Conselho de Escola**, de natureza consultiva e deliberativa, formado por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar e os **Conselhos de Classe e Série**, responsáveis pelo processo coletivo de acompanhamento e avaliação do ensino e da aprendizagem, constituídos por todos os professores da mesma classe ou série, podendo contar com a representação ou participação de alunos das turmas.

A unidade escolar pesquisada é a única da Diretoria de Ensino de sua região que promove os **Conselhos de Classe Participativos**, em que alunos e pais se fazem presentes e em diálogo com os professores. Os alunos são convocados pela direção da escola e os pais são convidados a participar.

Acompanhando os encontros e as dinâmicas dos espaços coletivos da escola durante os anos de 2012 e 2013 pudemos compreender que os Conselhos de Classe Participativos são oportunidades privilegiadas de formação docente por meio da avaliação dos processos de ensino e aprendizagem e (re)significação das práticas pedagógicas.

Analisando as contribuições para a formação docente nos demos conta que essa formação é mediada pela interação com os alunos e pais e que esses Conselhos afetam, sobretudo, o processo de constituição de subjetividades e a criticidade de professores e alunos.

Assim, voltamos nosso olhar e investigação para os Conselhos de Classe Participativos como mediadores da formação docente e promotores do envolvimento dos alunos na escola problematizando, nos limites desse artigo, as interações estabelecidas nesses encontros na expectativa de compreender e explicitar como essas experiências repercutem na formação dos estudantes e dos professores.

2. Conselhos de classe na perspectiva da legislação e da literatura: um enquadramento conceitual

Os Conselhos Escolares são dispositivos importantes na perspectiva da gestão democrática, por nós compreendida como um

processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas (Dourado, 1998, p. 79).

Paro (1997) entende que a função social da escola é garantir a socialização da cultura e contribuir para a democratização da sociedade. Nessa perspectiva, uma gestão escolar democrática que resgate as referências coletivas contribui com o processo de construção histórica de uma sociedade mais humana.

Vianna (1986) concorda que a escola é um organismo facilitador de “atividades comunitárias e participativas, bastante significativas, e de que as comunidades podem atingir, a partir da força política que caracteriza esse tipo de trabalho, uma consciência crítica também significativa” (p.15).

A Constituição Federal (Brasil, 1988), na seção I do capítulo III, que versa sobre a Educação, estabelece que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (grifos nossos).

A gestão democrática do ensino público é considerada um princípio (art. 206) que é retomado nos artigos 2º e 3º na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996) que sustenta que

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

No estado de São Paulo, as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, aprovadas pelo Parecer CEE nº 67/98 (São Paulo, 1998) estabelecem dois tipos de Colegiados: o conselho de escola, constituído nos termos da legislação e os conselhos de classe e série, constituídos nos termos regimentais.

O Conselho de Escola, segundo o artigo 16, “articulado ao núcleo de direção, constitui-se em colegiado de natureza consultiva e deliberativa, formado por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar”. Sua atuação deverá respeitar os princípios e diretrizes da política educacional, da proposta pedagógica da escola e a legislação vigente. Sua composição e atribuições estão definidas em legislação específica.

Os Conselhos de Classe e Série, responsáveis pelo processo coletivo de acompanhamento e avaliação do ensino e da aprendizagem, devem propiciar o debate permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem e orientar o processo de gestão do ensino.

O artigo 21 prevê que os mesmos serão constituídos por todos “os professores da mesma classe ou série e contarão com a participação de alunos de cada classe, independentemente de sua idade”. A previsão é que os conselhos de classe e série devem se reunir uma vez por bimestre ou quando convocados pelo diretor (São Paulo, 1998).

Segundo Cruz (2005), ao invés de ser aproveitado como espaço de discussão da prática pedagógica os Conselhos de Classe têm sido, em muitas escolas, uma instância de julgamento dos alunos reforçando a concentração de poder dos professores e gestores e de exclusão social. A precedência de questões disciplinares, muitas vezes, substitui a discussão das questões de ensino, aprendizagem e a discussão sobre o projeto político-pedagógico da escola.

A pesquisa de Mattos (2005), que acompanhou durante um ano os Conselhos de Classe de duas escolas do Rio de Janeiro, confirma a tese de Cruz (2005) e concluiu que os encontros observados eram marcados pela indefinição e a ausência de critérios avaliativos de origem acadêmica, substituídos por apreciações subjetivas que culminavam no fracasso escolar e exclusão de meninos e meninas com dificuldades educacionais.

Werle (2003) faz uma revisão de estudos sobre os espaços participativos na escola e, em relação aos Conselhos de Classe, também documenta resultados de experiências que os reduzem a denúncias de problemas. Defende, no entanto, que os Conselhos de Classe, compreendidos como instâncias coletivas de avaliação do processo de aprendizagem, podem promover oportunidades de discussão e revisão da prática docente, superando a construção do fracasso escolar apontada pelo trabalho de Cruz (2005) e Mattos (2005).

Isso porque, quando

democraticamente orientado, o Conselho de Classe pode reforçar e valorizar as experiências praticadas pelos professores, incentivar a ousadia para mudar e ser instrumento de transformação da cultura escolar sobre avaliação. É o momento e o espaço de avaliação diagnóstica da ação educativa da escola, feita pelos professores e pelos alunos, à luz do Projeto Político Pedagógico. Essa avaliação realizada de forma participativa, como construção conjunta, cumpre a função de ajudar na formação da subjetividade e criticidade do professor e do aluno (Cruz, 2005, p.15).

Como nos lembra Fernandes (2002), a avaliação é mais do que “um debate técnico: ela implica um debate ético e político sobre os meios e os fins da educação” (p.114-115) e esse é um material importante na formação dos professores. Enfatiza que é preciso “trabalhar na direção da construção de uma cultura de avaliação, incorporada à instituição (escola ou sistema) e, como espaço de reflexão sistemática, visando a novas tomadas de decisão” (p.139).

A implantação dos Conselhos de Classe Participativos exige que a escola invista numa prática dialógica que respeite e considere as múltiplas perspectivas de alunos, pais, professores. Isso porque os Conselhos são dirigidos pelos profissionais – gestores e professores - que exercem o poder na escola através da palavra e os níveis de escolaridade e sociocultural dos participantes determinam as relações e a negociação ali presentes.

As pesquisas de Buchwitz (2007) e Vargas (2008) destacam a assimetria que existe em muitos Conselhos de Classe Participativos apontando que alunos e pais de sentem desconfortáveis para expressar suas opiniões diante de diretores e professores.

Por isso é necessário compreender que os Conselhos são, para suas comunidades, espaços onde se pode aprender a fazer democracia, onde a formação do sujeito político se faz independentemente de sua origem, escolaridade ou renda.

O envolvimento dos alunos e a participação dos pais nos Conselhos de Classe podem contribuir com a avaliação e solução dos problemas encontrados, bem como valorizar os processos de ensino e aprendizagem, dando oportunidade aos alunos de manifestarem suas opiniões quanto à sua aprendizagem.

Para Buchwitz (2007, p.56), o Conselho de Classe e Série da escola

é um momento para análise dos avanços dos alunos, do desempenho dos professores e da equipe escolar. O Diretor é o mediador e tem a missão de conduzir a reunião de Conselho de forma democrática, usando sempre o bom senso para resolver situações de conflito que possam surgir, não perdendo de vista o resgate da auto estima dos alunos. É necessário que todos os envolvidos estejam conscientes de que a escola deve ser espaço de ensinar e aprender.

Os Conselhos de Classe, como se pode depreender, fornecem importantes parâmetros para localizar as dificuldades dos alunos, bem como são momentos para que as diferenças entre professores e alunos sejam superadas.

3 Dialogando com os alunos e professores: A metodologia da pesquisa

O recorte que tomamos como objeto de análise neste artigo teve como objetivo principal problematizar a participação dos alunos e as dinâmicas estabelecidas nos Conselhos de Classe Participativos buscando compreender como essas experiências promovem o envolvimento dos alunos na escola e a repercussão na formação dos estudantes.

Para analisar as contribuições da participação dos alunos na dinâmica dos Conselhos e repercussões na sua formação foram ouvidos dez alunos integrantes do Grêmio Estudantil que participam dos conselhos e cinco professores de uma escola da rede pública do estado de São Paulo, Brasil. Os encontros foram audiogravados, transcritos e analisados na perspectiva histórico-cultural.

Nosso interesse pela participação dos alunos foi decorrente da observação de que a formação dos professores é (também) mediada pela interação com os alunos e pais e que esses Conselhos afetam, sobretudo, o processo de constituição de subjetividades e criticidade de professores e alunos. Professores e alunos constituem-se e formam-se reciprocamente.

Para confirmar ou refutar essa observação organizamos dois grupos de discussão, um com professores e gestores e outro com alunos. O encontro com os professores ocorreu em horário de atividade de trabalho pedagógico coletivo e convidamos professores de disciplinas variadas e com tempo de participação e experiência nos Conselhos também variados. Além da diretora, do professor coordenador do Ensino Médio e da vice-diretora (Pâmela, professora de Língua Portuguesa até o ano anterior), contamos com as contribuições de cinco professores: André, de Química; Valdo, de Geografia; Flávia, de Inglês; Flávio, de Filosofia; Carlos, de Matemática. A professora Sônia, de Língua Portuguesa, não pode comparecer e encaminhou suas reflexões por escrito. Esse encontro durou 90 minutos e foi audiogravado e transcrito para análise.

O encontro com os alunos foi mediado pela diretora e professor coordenador. Foram convidados os alunos do Grêmio Estudantil por entendermos que essa é uma instância de participação efetiva dos alunos na escola e na qual os interesses dos estudantes são debatidos possibilitando a formação de uma visão crítica sobre sua participação na escola. Esse encontro também foi audiogravado e transcrito.

A perspectiva de análise leva em conta a teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano formulada por Vigotski (1998) por considerar que os processos de aprendizado – atividades mediadas pelo outro (atividades interpessoais) – suscitam e impulsionam os processos de desenvolvimento – atividades auto-reguladas (intrapessoais) favorecendo o desenvolvimento da autonomia e sendo, fundamentalmente, constitutivo dos sujeitos. Ancora-se também no pressuposto de que os processos são prioritários em relação aos resultados, visto que os resultados, em si mesmos, nada ou pouco dizem das condições em que foram produzidos e dos efeitos das mediações no curso de sua configuração, dificultando a distinção entre as manifestações de modos de elaboração já cristalizados (fossilizados, na expressão de Vigotski) e modos de elaboração emergentes no sujeito.

4 A materialidade dos conselhos participativos e seus desdobramentos: Alguns resultados

Implementar um modo de gestão participativa que envolva toda a comunidade escolar pode parecer, em um primeiro momento, “loucura”. Vejamos as primeiras interlocuções sobre a implementação dessa proposta.

Prof^a Pâmela: Lembro que a primeira vez que a Rita (diretora) discorreu sobre suas ideias a respeito do Conselho, aqui mesmo, nesta sala, eu pensei: Gente! Essa mulher está louca! [risos] Por que está querendo se meter?! Ela não sabe... Está louca.... Mas ela havia exposto as ideias dela. Então, pensei: Fazer o quê... Vamos tentar cumprir o que ela propõe e ver no que vai dar... Então, fui participar nas primeiras vezes com uma perspectiva meio... Porque eu nunca havia vivenciado uma coisa desse tipo. É algo único! Ainda é algo único! Fui vivenciando o funcionamento das discussões: o professor fala, o aluno fala, os pais falam etc., e então, abordam-se os alunos com baixo desempenho no seguinte sentido: o que você pode fazer para melhorar essa nota? E: você entendeu porque está com essa nota? E eles reconhecem: Ah, realmente, eu faltei muito às aulas ou é verdade, não fiz as lições etc. (E isso é observável até nos alunos da quinta série/sesto ano). Depois percebi que alunos que no primeiro bimestre não iam bem nas matérias, após as orientações do Conselho prometiam: Irei mudar. No próximo bimestre irei mudar. E eu, desconfiada, desejando verificar se eram efetivamente verdadeiras as promessas, ia confirmar. E constatava a mudança! Os alunos melhoravam mesmo!

Este Conselho de Classe Participativo, da forma como conduzido, contempla e articula a gestão dos resultados educacionais e a gestão pedagógica em função dos resultados, envolvendo efetivamente a gestão das pessoas - professores, alunos, pais - que dele participam. O modo de organização proposto para as reuniões e sustentado pela diretora possibilita que cada um dos envolvidos se constitua singularmente uma vez que o outro se coloca como presença constitutiva das reflexões que estão sendo realizadas pela linguagem.

Segundo Ponzio (2009) os estudos e teses de Bakhtin nos encaminham no sentido de pensar que as diferentes formas de ver e de viver podem estar juntas de forma dialética. Essa é a possibilidade da abertura para a alteridade, um ponto de vista a partir do outro, ainda que a identidade do sujeito esteja resguardada pela singularidade. Para considerar as trajetórias de aproximação, de afastamento

e de colisão produzidas entre os sujeitos que se constituem nessas relações é preciso que tenhamos sensibilidade para compreender a singularidade dos diferentes pontos de vista.

Vejamos o diálogo acerca do Conselho de Classe Participativo tecido entre os professores em aula de trabalho pedagógico coletivo na semana seguinte à realização do conselho:

Prof. André: Minha impressão foi quase igual ao da Pâmela. Pensei: Meu Deus [risos]. A princípio, achei que seria algo da ordem do confronto: esperei que os alunos fossem “fuzilados” nos Conselhos. Não imaginei que fosse o que é, ou seja, uma troca de informações onde tudo ocorre às claras. Não, achei que seria uma situação de confronto, confronto entre aluno e professor. O professor diria: você está errado! E o aluno rebateria: não, errado está você!

Rita: Há professores que passaram aperto....

Prof^a Pâmela: Sim, é verdade. Disseram para alguns professores: você não fez seu trabalho e agora está querendo exigir...

Rita: Disseram: mostre os documentos que eu quero ver, você deu nota dez para alunos faltosos, por que, então, irá dar nota baixa para mim?.

Prof. Valdo: Agora, eu percebo que muitos dos alunos que vêm para a escola “armados” sabem que... Bom, não é que eles sabem que irão levar bronca (porque não será uma bronca que iremos dar), mas eles sabem que falharam e os defeitos deles serão apontados. Tenho classes, por exemplo, o primeiro C, onde entraram “armados” e uma aluna ficou falando... Falou até de mim... Mentira dela! Eu falei com eles na sala... Mas, por que isso ocorre? A aluna sabia, a classe sabia, o quanto eles estavam sendo displicentes com a postura deles em sala de aula.

Rita: Mas eu achei que eles encararam bem (...), o professor está encarando bem, o professor está preparado para escutar uma crítica...

Prof. André: Acho que isso serviu, também, para muitos professores que não levavam a sério o Conselho em relação às notas, às faltas, conteúdo. Ele sabe que será cobrado lá na frente.

Coordenador Caio: Pelo aluno!

Tomando a teoria de Bakhtin como ancoragem, Amorim (2001, p. 140) sugere que a natureza das vozes que falam em um texto não pode ser pensada como individual ou psicológica, tampouco caracterizada como um estatuto formal ou abstrato. Para se tornarem [explicitamente] dialógicas – assinala – é preciso que as relações se encarnem: transformem-se em enunciados em um dado contexto de enunciação. Nesse sentido, a visibilidade intencional das vozes dos sujeitos da pesquisa

implica a visibilidade da dinâmica interativa em que se materializam, como pontos de vista coexistentes e concorrentes (Cristofoleti & Ometto, 2011).

No movimento dialógico dos enunciados produzidos nas e após as reuniões foi possível apreender que na visão dos alunos houve mudanças na postura dos professores:

Aluna 3: Em outras escolas eu só tinha acesso a minha nota quando chegava o boletim (afirmo, pois estudei em outras escolas). Aqui não: temos a oportunidade de ter acesso as nossas notas antes que elas vão para o boletim e, às vezes, os professores até podem mudar nossas notas. Você tem a oportunidade de...

Aluna 1: Discutir sua nota.

Aluna 3: Isso mesmo. E, por exemplo, no Conselho, os professores dizem: - Você ficou com nota cinco, mas se nós conversarmos você poderá ficar com nota seis. E é uma oportunidade não somente de ajudar os alunos, mas de ajudar os pais dos alunos. Todos estão ali, frente a frente, sabendo o que ocorre em sala de aula. O Conselho é uma coisa muito boa que outras escolas deveriam ter também.

Aluna 5: Eu gostaria também de destacar que depois que fizemos aquela avaliação, onde avaliamos os professores, alguns deles mudaram bastante.

Aluna 1: É verdade. Mudaram bastante. Pudemos constatar isso e gostamos muito da mudança deles!.

Regina: Porque ele refletiu, foi humilde. Isso é ótimo!

Aluna 5: E há até discussão entre os professores. Porque, por exemplo, percebi no último Conselho que há alunos que vão bem em algumas aulas e em outras não. Isso gera discussão entre os professores. Um diz: - “Oras, em minhas aulas Fulano é um bom aluno” e outro responde: “- Mas em minhas aulas não!”. Então, há até esses debates muito positivos entre os professores”.

Por sua vez, desdobradas em seus fragmentos, as relações de ensino são reavivadas durante as reflexões dos professores, também mediadas pelas colocações dos alunos.

Profª Pâmela: Às vezes determinado aluno faz tudo com o Prof. Valdo, por exemplo, porque gosta das aulas do Valdo e do próprio Valdo, mas com outro professor não faz nada. E esse fato será exposto e o aluno saberá que, doravante, o outro professor saberá que ele trata as aulas e os professores de forma diferente. Isso é algo diferente de se chamar a atenção dos alunos na sala de aula. Porque o aluno vê que temos uma organização, temos registro. No Conselho, alguém pergunta para o aluno: - Você sabe por que tirou essa nota? – Não- o aluno responde. Então o

professor que deu a nota expõe:- Ele não fez as tarefas, não participou, eu ofereci uma chance e ele não valorizou etc. Então, todas essas coisas envolvem essa participação nos Conselhos. Às vezes os alunos não sabem que nós conversamos sobre eles em um outro momento... (...)

Prof. Valdo: E a partir do momento que eles se sentem valorizados, talvez por esse fato, depois eles passam a participar e serem bons alunos. Não é só devido à cobrança, não é somente devido ao raciocínio:- Agora preciso fazer, porque ele pediu. Esse aspecto é muito pequeno”.

Os conselhos, porque são verdadeiramente participativos, permitem aos sujeitos concretos, que vivenciam as relações de ensino, oportunidades de aconselhamentos recíprocos. Esses aconselhamentos afetam professores, alunos, pais e gestores a olharem para si mesmos mediados pelo olhar do outro. Um olhar exotópico que possibilita um desdobramento da visão que o sujeito tem sobre as próprias ações.

Segundo Bakhtin (2010) o outro nos contempla com um olhar que nunca teríamos de nós mesmos uma vez que a alteridade não é reconhecer a diferença, mas a possibilidade de interrogar sobre o distanciamento. Nesse processo podemos nos ver de outra maneira (re)constituindo nossa subjetividade e (re)organizando-a por processos e configurações que se interpenetram infinitamente. Como seres inacabados que somos vivemos múltiplas e contínuas (re)constituições subjetivas.

Ao colocarem em discussão as notas, o movimento dialógico aproxima-os do verdadeiro sentido da avaliação rompendo com um paradigma objetivista e quantitativo bastante cristalizado entre estudantes e professores.

Prof. Flávio: Eles sabem que serão ouvidos e poderão ter mais uma chance. Mas é bem interessante essa participação, essa vontade... Até aqueles que tinham até nota 1, que pareciam não ter mais jeito, acabaram mudando essa semana! Sei de três alunos assim que mudaram a postura, após a conversa no Conselho. Então, creio que é muito interessante, é uma experiência extremamente válida por causa disso. Porque quando as coisas não funcionam dessa maneira (dos Conselhos) a nota perde o sentido, torna-se apenas uma ferramenta de poder do professor ou só um número para o aluno. A nota só no boletim perde o sentido. Nos Conselhos não. É conversado a respeito, ocorre o diálogo. A Regina pergunta:- Por que você tirou essa nota? E o aluno responde:- Porque não fiz as atividades ou porque não entreguei o trabalho.

Prof. Flávio: Ele sabe! Sabe que ali a nota está avaliando a *produção* deles, efetivamente. Por isso acho que os momentos do Conselho são muito ricos. Ademais, será uma ocasião em que eles irão falar! Não adianta ficar só na sala de aula; aquele será um momento de socialização a respeito do porquê das notas. Houve até o caso de uma aluna aplicada do primeiro ano B do ensino médio que questionou sua nota sete. Ela disse: - Nossa, mas eu fiz tudo. Por que só sete?. Então, é evidente que no Conselho a nota, para os alunos, adquire o significado que ela deve ter: avaliar a produção deles. Isso é o que eu acho mais interessante.

As reflexões tecidas conjuntamente possibilitam a passagem para um outro paradigma que considera mais relevante o processo vivido em detrimento ao produto final. Essa inversão de valores caminha na direção de uma reflexão que, transformada em ação, impulsiona novas reflexões e ações (Gadotti, 1988).

Para Luckesi (1995), a função da avaliação da aprendizagem é oferecer a todos os envolvidos no processo pedagógico a possibilidade de conhecer as amplitudes e os limites da aprendizagem do educando, ou seja, o resultado da aprendizagem (Luckesi, 1995). Porque quando os alunos se interessam pelas discussões há uma tomada de consciência sobre como se encontram e, fazendo uma parceria com os educadores, dão passos à frente, na busca de melhores resultados.

Essas relações fortalecem parcerias de solidariedade, de cuidado, de afetividade para com o outro. Ao debaterem o potencial dos alunos com os próprios alunos, ressaltando suas qualidades, elogiando suas produções, e apontando possibilidades, são também (re)construídas formas cognitivas de ligação afetiva.

Rita: Aquela fala da menina da tarde....

Profª Pâmela: Da sétima série.

Rita: Ah! Achei essa fala dela maravilhosa! Ela foi muito educada, mas falou que o menino não está fazendo nada com ninguém. Chamaram a atenção dela porque ela fala bastante (ela é uma garota articulada mesmo, ela é líder)....

Profª Pâmela: Estavam chamando a atenção dela por ela ter colocado o nome de um menino (que não fez) no trabalho. Ela rebateu, disse que não, que não estava simplesmente colocando o nome do menino no trabalho (o garoto realmente tem dificuldade, é sabido, ela não é inocente na justificativa), mas estava ajudando-o, pois em duas questões do trabalho o menino, segundo ela, não copiou, mas desenvolveu a resposta, o que justificaria o nome dele no trabalho. E ela disse isso de uma maneira demasiadamente educada.

Rita: Ela disse que ninguém estava conseguindo ajudá-lo, nem o professor nem os colegas. Ela foi a única. Então, ela se colocou da seguinte maneira:- Eu posso ser sua aliada.

Se tomarmos a ação da aluna para uma análise mais acurada podemos compará-la ao que diz Bakhtin sobre a palavra: não falamos nem escrevemos palavras, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más (Bakhtin, 2003). A atitude da aluna da sétima série não é uma atitude em si, orgânica, mas profundamente marcada pelos processos sociais e por ideologias que podem se mostrar também boas ou más, solidárias ou não.

Essa manifestação solidária e afetiva tem estreita relação com os processos intelectuais uma vez que o desenvolvimento afetivo influencia a vida intelectual mantendo com ela uma relação dialética. Segundo Vigotski (2004) o afeto e a ação demonstram uma primordial importância para a vida psíquica em geral e, em particular, às funções intelectuais dos sujeitos.

Cabe destacar que o caráter coletivo dos conselhos de classe participativo, tal como o projeto político pedagógico da escola são um

meio de engajamento [...] para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos (Veiga, 2003, p. 275).

O envolvimento com as diversas dimensões da relação pedagógica bem como com os resultados educacionais parece ser fundamental nesse processo, uma vez que todos os participantes podem analisá-los e utilizá-los em função da própria gestão pedagógica, ou seja, juntos monitoram os processos de ensino dos professores e aprendizagem dos alunos de forma a identificar, também, o quanto estão satisfazendo a comunidade escolar, pela participação dos pais, uma vez que abrir “as portas à participação de familiares e da comunidade ajuda os alunos a ter sucesso na vida escolar e colabora para diminuir a evasão e a violência”. (Gentile, 2006, p. 32).

Prof. André: Não sei se minha palavra irá servir, mas eu percebi que muitos alunos ruins que não tiram nota... É até estranho... Eu pensava que esses alunos não tinham nem pai nem mãe, mas os pais deles apareceram no Conselho. Eu imaginava, quando contemplava um aluno muito ruim:- Nossa, esse aluno não deve ter pai e mãe! Mas me equivoquei, vi os pais de ‘péssimos’ alunos participando muito

preocupados. Então, foi algo que me fez parar para pensar. Eles têm pai e mãe sim, mas, às vezes, nos esquecemos que eles vivem em situações problemáticas, enfrentam dificuldades. Nós nos esquecemos disso, só não nos esquecemos de criticar. De dizer: - Esse aluno é muito ruim, não vai para frente, não será nada na vida. Não podemos ter essa postura. Então, fui surpreendido, vi que havia sim família preocupada envolvida. Às vezes nos esquecemos disso. Eu, particularmente, julgava erroneamente que alunos muito ruins não tinha a presença da família.

Prof. Flávio: Na educação, hoje, o aluno é um número. Tudo se resume a número. No Conselho Participativo isso muda. Lá nós temos acesso à vida do aluno, sabendo os porquês (...). Vendo o pai, a mãe, a tia... Conhecendo um pouco mais de sua realidade. Acho isso fundamental (...). Porque tudo nos leva a ver o aluno apenas como um número e precisamos superar isso. E o Conselho Participativo é muito positivo nesse sentido: de podermos ver os alunos para além de números, contemplar seus sonhos, observar a *pessoa* que ele é. A pessoa boa que ele é, como ser humano (ou não).

Aposta-se que o acompanhamento dos pais, tanto no que diz respeito ao rendimento escolar de seus filhos quanto no acompanhamento de suas ações e atitudes, pode favorecer o apoio aos professores reativando o interesse dos alunos pelos estudos (Tiba, 2002).

Esse modo de trabalho possibilita que o grupo se fortaleça, que os professores avaliem e redimensionem o planejamento da prática pedagógica e a organização do espaço e do uso do tempo na escola de forma transparente, gerando o reconhecimento e a valorização do trabalho, tornando-se, efetivamente, um canal de comunicação com a comunidade escolar.

5 Considerações finais

Os Conselhos de Classe Participativos são reconhecidos como instâncias de avaliação e revisão do projeto político-pedagógico da escola e como oportunidades de autoavaliação e diálogo entre professores e alunos. Esses encontros permitem o reconhecimento da alteridade na relação professor-aluno e uma experiência de negociação de perspectivas e constituição da autonomia, responsabilidade e engajamento nos processos educativos escolares. Os alunos têm uma oportunidade privilegiada de reconhecer que seus compromissos pessoais devem ser respeitados e articulados à coletividade.

Os resultados permitem-nos afirmar que esses conselhos são espaços de formação, pois subvertem os sentidos já cristalizados que circulam entre os alunos acerca do caráter punitivo e burocrático

desses encontros, uma vez que durante as reuniões os professores não apenas avaliam os alunos, mas ocupam seus lugares como “conselheiros” e responsáveis por um projeto de formação cidadã.

Referências

- Amorim, M.** (2001). *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora.
- Bakhtin, M.** (2003). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 10ª ed. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M.** (2010). *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Buchwitz, T.M. A.** (2007). *Conselho de Classe e Série: Tensões, acertos e desacertos na construção da gestão democrática*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação e Letras, Universidade Metodista de São Paulo, Brasil.
- Constituição da República Federativa do Brasil (1998)**. *Senado Federal*. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Subsecretaria de Edições Técnicas.
- Cristofoleti, R. & Ometto, C. B. C. N.** (2011). As relações de ensino produzidas na sala de aula e a constituição da subjetividade da professora e de seus alunos segundo a teoria enunciativa discursiva de Bakhtin. In Freitas, M. T. A. (org). *A responsividade bakhtiniana: na educação, na estética e na política*. Juiz de Fora: Ed. UFJF.
- Cruz C. H. C.** (2005). *Conselho de Classe: espaço de diagnóstico da prática educativa escolar*. São Paulo: Loyola.
- Dourado, L. F.** (1998). A escolha de dirigentes escolares: Políticas e gestão da educação no Brasil. In: Ferreira, N. S. C. *Gestão democrática da Educação: Atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez. p.7-97.
- Fernandes, M. E. A.** (2002). Avaliar a escola é preciso. Mas... que avaliação? In Davis, C. et al. *Gestão da escola: Desafios a enfrentar* (113-141). Rio de Janeiro: DP&A.
- Gadotti, M.** (1988). *Educação e Poder. Introdução à Pedagogia do Conflito*. 8ª Ed. São Paulo : Cortez.
- Gentile, P.** (2006). Abrir as portas à participação de familiares e da comunidade ajuda os alunos a ter sucesso na vida escolar e colabora para diminuir a evasão e a violência. *Nova Escola*, nº 193, p. 15-18.
- Lei nº 9.394 de 20 de dezembro (1996)**. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Senado Nacional*, Brasil.
- Luckesi, C. C.** (1995). *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez.
- Mattos, C. L. G.** (2005). O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 31 (2), p. 215-228.
- Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. *Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania*. Brasília: MEC/SEB, 2004.
- Paro, V. H.** (1997). *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática.
- Parecer CEE Nº 67/98 de 18 de março.(1998)**. *Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais*, São Paulo: Conselho Estadual de Educação.

- Ponzo, A.** (2009). *A revolução Bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*, São Paulo: Contexto.
- Tiba, I.** (2002). *Quem ama, educa!* São Paulo: Editora Gente.
- Vargas, M. A. S.** (2008). *O conselho de classe: a participação da comunidade escolar*. 139p. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade do Oeste Paulista, Brasil.
- Veiga, I. P. A.** (1995) Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva. In Veiga, I. P. A. *Projeto político-pedagógico: uma construção possível*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Vianna, I. O. A.** (1986). *Planejamento participativo na escola: um desafio ao educador*. São Paulo: EPU.
- Vigotski, L. S.** (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S.** (2004). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Werle, F. O. C.**(2003). *Conselhos Escolares: implicações na gestão da Escola Básica*. Rio de Janeiro: DP&A.

A formação ética de professores na promoção do envolvimento dos alunos na escola

Mariana Areosa Feio¹, Joaquim Martins² José Nunes³

¹*Instituto da Educação da Universidade de Lisboa (Portugal)*

²*Agrupamento de Escolas de Marvila (Portugal)*

³*Agrupamento de Escolas de Marvila (Portugal)*

ariana.feio@gmail.com, jjmnunes@gmail.com, joaquimnmartins@gmail.com

Resumo

Sabemos que em Portugal a formação ética de professores é praticamente inexistente e que a investigação acerca da formação tem-se centrado muito pouco no impacto que a formação recebida pelos professores tem nos alunos (Estrela, 2007; Estrela e Caetano, 2010; Veiga Simão et al, 2007). Cremos que uma formação ética de professores que apele à reflexão sistemática, à observação de práticas, à resolução de situações problemáticas reais, pode ser uma formação com um potencial emancipador do conhecimento construído pelos práticos, e que encontre redes de disseminação de fácil acesso a todos. Pensamos ainda que uma formação de professores baseada em processos como os enunciados pode criar uma sustentabilidade interna nas escolas em que se desenvolve, capaz de promover de forma mais efectiva a formação ética dos alunos, dotando-os de competências de cidadania e de participação democrática na vida escolar e de competências relacionais (no sentido da promoção do sentido de justiça, respeito, solidariedade ou tolerância) e envolvendo-os em projectos comuns com vista à criação de plataformas de entendimento (com professores, auxiliares, encarregados de educação ou direcção). Se por um lado educar para a cidadania obriga a um exercício de juízos decisivos sobre os assuntos públicos, ao gosto pelo bem público, ao desenvolvimento moral, ou ao serviço em prol da comunidade, por outro lado obriga ao desenvolvimento de competências éticas e de escolha de valores (reflexão sobre liberdade, igualdade, solidariedade). A presente comunicação pretende apresentar uma experiência de formação ética de professores, sob a metodologia de investigação-acção, realizada em contextos reais, centrada em problemas e situações de relevância para os professores, no domínio da ética e da formação moral dos alunos. Ao nível investigativo, foi recolhido um conjunto de dados, alguns dos quais nos propomos analisar no âmbito desta comunicação: as reflexões feitas por alguns professores e os debates realizados em contexto de formação, em torno do desenvolvimento ético dos alunos. Através das reflexões, individuais e de grupo, resultaram linhas estratégicas de actuação junto dos alunos, projectos de intervenção, que procuraremos, também, analisar.

Palavras-chave: Formação ética de professores, Formação ético-moral dos alunos, Envolvimento dos alunos.

1. Introdução

Toda a acção pedagógica e todo o acto educativo inscrevem-se num projecto de natureza ética, pressupondo que seja eticamente exercida (M.T. Estrela, 2001, 2009; Moreau, 2007; Paturet, 2003), agindo os professores de acordo com uma ética – de vários níveis – em todas as situações profissionais. Por seu lado, a docência como actividade formativa está orientada para a construção global da pessoa (Seiça, 2003), para formar o homem como ser social e modelar o seu carácter (Cordero, 1986), sendo o acto educativo determinado por princípios éticos.

Em Portugal, os diferentes normativos legais da educação e do currículo, nomeadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86) apontam para a valorização da formação ética dos alunos onde se refere, por exemplo, “... a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários...” (art.2, nº 4) ou “... o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico” (art. 2, nº5).

Os resultados do projecto de investigação *Pensamento e Formação Ético-Deontológica dos Professores* (Estrela e Caetano, 2010) mostram que os professores portugueses valorizam, em larga medida, o seu papel em torno desta formação. Mais de 90% dos professores inquiridos consideram muito importante ou extremamente importante desenvolver nos alunos valores de justiça, respeito, responsabilidade, solidariedade, verdade, honestidade, dignidade e esforço (Afonso e Feio, 2010). Esta valorização acompanha também os normativos que medeiam a carreira docente em Portugal (veja-se, por exemplo o Perfil Geral de Desempenho ou o próprio Estatuto da Carreira Docente) que atribuem aos professores a responsabilidade na formação ética dos alunos, num âmbito global de formação para a cidadania.

Por outro lado, ainda, os alunos tendem a ver os professores como referenciais de comportamentos, atitudes e valores para os quais ele próprio os tenta sensibilizar. Mesmo que não o queira, implicitamente o professor constitui um exemplo para os alunos, em muitos casos fundamental, sobretudo quando as famílias, por destruturação ou demissão, não conseguem sê-lo. Para além deste facto, há que somar a situação económico-social em que vivemos, que certamente tem contribuído para um aumento dos conflitos sociais e pessoais, com a degradação visível das relações interpessoais.

As questões que se nos têm colocado passam, entre outras, pela forma como o professor educa os seus alunos neste sentido, quer através quer para além do exemplo, que estratégias utiliza para esse fim, e que cruzamento existe entre a sua própria formação ética e a formação ético-moral dos seus alunos. A resposta a estas questões tem, necessariamente, implicações profundas quer ao nível da formação de professores, quer no entendimento da profissão docente, enquanto tal.

Assim, o referido projecto de investigação *Pensamento e Formação Ético-Deontológica dos Professores* (Estrela e Caetano, 2010) composto por duas fases principais procurou não só o entendimento do pensamento ético dos professores portugueses, como o desenvolvimento de formação ética de professores, em diferentes modalidades formativas¹. Destacamos desta oferta formativa a Oficina de Formação “*O professor como educador ético – moral*”² centrada na formação ético-moral dos alunos, e da qual se recolheram e analisaram dados que nos deram pistas de continuidade para novas ofertas de formação, dentro de contextos e de realidades semelhantes. Com isto, desenhamos um Projecto de Formação, “*Investigação – Acção no desenvolvimento moral dos alunos*”, que foi desenvolvido com dez professores de um agrupamento de escolas da cidade de Lisboa e um professor de uma escola secundária da mesma freguesia, ao longo de oito meses (ano lectivo 2011/2012), com vinte e uma horas de sessões presenciais (sete sessões de grupo).

As formações basearam-se em metodologias de investigação-acção o que levou a que, em contexto de formação, se partisse de problemas práticos e experiências do quotidiano, em momentos de reflexão quer individual, quer colectiva – sendo os professores activos nas próprias investigações – para se iniciar uma dinâmica de melhoria dessas realidades. Os professores investigaram e analisaram as suas realidades, construindo projectos de intervenção dentro da escola e com as suas turmas, ao mesmo tempo que os conhecimentos sobre o tema da ética, sobre as suas práticas e estratégias de formação moral dos alunos, foram crescendo, permitindo um maior domínio sobre a sala de aula, desenvolvendo práticas isomórficas entre a formação e o ensino no domínio da formação ética e moral dos alunos.

Para a presente comunicação propusemo-nos a analisar alguns dados recolhidos no projecto de formação, no sentido de perceber de que forma a formação ética de professores baseada em metodologias de investigação-acção se cruza com a formação ético-moral dos seus alunos, no âmbito de uma cidadania activa e de envolvimento dos alunos na escola e na comunidade.

1 O projecto de investigação e de formação ética de professores foi coordenado pelas professoras Maria Teresa Estrela e Ana Paula Caetano, no Instituto da Educação da Universidade de Lisboa. Os resultados da investigação foram publicados na obra **Ética Profissional Docente – Do pensamento dos professores à sua formação** (2010). Da primeira etapa da investigação fez parte um conjunto de 40 entrevistas e de 1112 questionários a professores do ensino não superior que procuram compreender o pensamento e a acção ética dos professores, bem como aferir as necessidades de formação nesta área. Da segunda etapa fizeram parte quatro sistemas de formação ética de professores, a sua investigação e avaliação.

2 A Oficina de Formação foi realizada com 17 professores de três agrupamentos de escolas da cidade de Lisboa, ao longo de três meses e meio, com vinte cinco horas de sessões presenciais (seis sessões de grupo).

2. O Projecto “*Investigação-Ação no desenvolvimento moral dos alunos*”

O Projecto “*Investigação – Acção no desenvolvimento moral dos alunos*” teve como objectivos específicos:

- Conhecer e dominar princípios e estratégias fundamentais para o desenvolvimento/ formação ético – moral dos alunos.
- Desenvolver metodologias de investigação centradas na realidade e no contexto escolar.
- Ser capaz de reflectir criticamente sobre situações e acções do contexto pessoal, profissional e social, numa perspectiva ética e deontológica.
- Ser capaz de aplicar, em contexto real, os conhecimentos, as competências, as estratégias e os materiais trabalhados nas sessões presenciais.
- Ser capaz de produzir e partilhar materiais a utilizar em situações várias para a formação ético – moral dos alunos.
- Desenvolver o trabalho cooperativo e interdisciplinar.

Toda a acção teve por base uma metodologia que implicou reflexão, debate, pesquisa teórica e empírica, visando uma articulação forte entre a reflexão, a investigação e a acção, tanto nas sessões presenciais como nas sessões de trabalho autónomo. A implementação dos projectos desenhados em contextos de formação iniciou-se no ano lectivo seguinte e prosseguiu já fora do âmbito na nossa investigação. Nas sessões presenciais recorreu-se à leitura e análise de textos, ao debate, à partilha e à construção de ideias e à reflexão. Discutiram-se estratégias e actividades de formação ética e moral dos alunos, apresentando e debatendo os resultados de investigações anteriores, nomeadamente os resultados da Oficina de Formação. Numa perspectiva isomórfica de formação experimentou-se e aprofundou-se uma das estratégias, o role-play. Também em trabalho presencial, e em grupos, se desenharam projectos de formação a desenvolver com os alunos que implicaram a troca de experiências, materiais de formação, bem como a construção e análise de dados da investigação-acção. Nos momentos de trabalho autónomo os professores observaram os seus alunos e a sua própria prática, refletindo-a, percebendo situações problemáticas ou deficitárias e projectando mudanças. Foram desenhados projectos de intervenção no domínio da formação ética e moral, numa perspectiva de investigação-acção, partindo dos interesses e problemas identificados pelos professores na área da formação ética dos seus alunos.

3. Metodologia de recolha e análise de dados para a presente comunicação

Ao nível investigativo, foi recolhido um conjunto de dados, alguns dos quais nos propomos analisar no âmbito desta comunicação e destacamos:

— Um debate realizado em contexto de formação, em torno do desenvolvimento ético dos alunos, e em torno de questões como: em que contextos se faz a formação ética dos alunos? Com que estratégias? Para resolver que questões problemáticas? Quem é responsável por essa formação?

— O conjunto de diários reflexivos feitos por dois professores participantes do projecto de formação (co-autores desta comunicação) ao longo do processo de formação, num total de 35 documentos, onde se encontram linhas de pensamento e de actuação éticos junto dos alunos e uma reflexão ética mais ou menos aprofundada, quer ao nível de uma ética pessoal, quer ao nível de uma ética profissional.

— O projecto de intervenção desenhado de forma colaborativa pelos professores participantes do projecto de formação, com vista à formação ético-moral dos alunos e com implicações no envolvimento dos alunos na escola.

4. O contributo do debate para a intervenção na formação ético-moral dos alunos

Mariana Feio

Embora se tenham realizado vários debates dentro da acção de formação, destacamos para esta análise um debate que se gerou entre os vários professores participantes em torno das questões da formação ética dos alunos. Emergem deste debate as seguintes categorias e respectivos indicadores:

Problemas éticos/ Situações problemáticas na escola

a) dos alunos na sua relação com os pares

- Valores éticos pouco desenvolvidos (solidariedade, amizade, tolerância, entre outros).
- Lideranças negativas dentro das turmas.

b) dos alunos consigo próprios

- Alunos pouco motivados/ despreocupados face às tarefas/ pouco empenho nas actividades propostas/pouca iniciativa/pouco participativos
- Alunos desresponsabilizados quer por parte da família, quer por parte da própria sociedade.

c) dos alunos na sala de aula e na escola

- Desrespeito pelas regras da sala de aula/do professor/da escola
- Alunos sem uma intervenção democrática na escola

d) dos professores no exercício das suas funções

- Professores que se demitem da sua função de educador moral

Estratégias de formação ética discutidas

- a)** Ética do cuidado/ O professor cuidador e preocupado/ respeitador do aluno
- b)** O professor como exemplo/ modelo
- c)** O professor estabelece diálogo individualizado com os alunos/ transmissor de valores
- d)** Conhecimento dos direitos e dos deveres de cada um
- e)** Formação ética feita em qualquer espaço e tempo escolar
- f)** Os alunos são levados a experimentar situações próximas/ metodologia dos casos
- g)** Experiência democrática na escola
- h)** Muro de Valores.

Espaços de intervenção no âmbito da formação ética

- a)** Aulas de Formação Cívica
- b)** No âmbito das diferentes disciplinas
- b)** Em qualquer espaço escolar.

As problemáticas identificadas e discutidas em debate evidenciam uma falta geral de envolvimento dos alunos na vida da escola e também na vida das próprias turmas, demonstrando níveis de motivação face à vida escolar e às próprias expectativas de futuro bastante reduzidas. Estes níveis reflectem-se ao mesmo tempo em relações interpessoais fracas e descomprometidas com valores como o respeito ou a tolerância, nomeadamente no que aos adultos diz respeito (em especial o professor). Embora os espaços de intervenção sejam diversos e todos os professores em debate se assumam como educadores morais dos seus alunos e ainda que conheçam (e alguns utilizassem) estratégias específicas de desenvolvimento e formação ética, o desenho de um projecto de intervenção comum e desenhado de forma colaborativa mostrou-se pertinente e necessário. O projecto de intervenção desenhado no âmbito da formação, a desenvolver na escola e com as turmas, com a preocupação de envolver a comunidade na vida escolar, muito em particular os alunos, perspectivou o desenvolvimento dos alunos do ponto de vista ético, num contexto global de cidadania.

5. Da escrita dos diários ao projecto de intervenção de formação ético-moral dos alunos

José Nunes

O diagnóstico realizado numa perspetiva empírica das situações vivenciadas em sala de aula, e que se enquadra no processo de investigação das necessidades de interiorização de valores ético-morais por parte dos alunos da escola, parece demonstrar carências acentuadas em alguns destes valores. Os mais referidos como sendo de abordar numa aplicação prática com estes discentes foram:

- O empenho na realização de tarefas;
- O respeito pelos demais (professores, alunos e funcionários em geral);
- A responsabilidade no cumprimento de tarefas das quais os alunos estão incumbidos, algumas delas relacionadas com a realização de tarefas simples e quotidianas fora da escola, e no assumir de atos praticados;
- A tolerância para com a diferença, cuja falta se manifesta em discriminação de alguns alunos, fazendo-os, em certos casos, vítimas de bullying;
- A verdade e a honestidade, cuja carência é sentida em vários alunos que mentem aos docentes ou a outros colegas, conduzindo, em certas situações, à culpabilização dos professores aos olhos dos encarregados de educação.

Numa segunda fase, e aproveitando o facto de estar presente a direção do agrupamento de escolas, os formandos propuseram-se realizar um projecto de intervenção conjunto, a nível da educação para os valores ético-morais, que permitisse, num esforço articulado entre os formandos e outros docentes que futuramente se quisessem juntar ao projeto, sensibilizar os vários elementos da comunidade escolar, em especial os alunos, para a importância da interiorização e aplicação destes valores nas diversas escolhas, tarefas e ações do dia-a-dia. A metodologia planeada para o desenvolvimento do projeto foi a da investigação-ação, que possibilita primeiramente verificar quais os valores cuja necessidade de abordagem é mais premente e a validação dessa mesma investigação. E, em segundo lugar, permite a intervenção junto dos discentes adequando o resultado da investigação feita com o planeamento e aplicação de várias actividades que permitem tratar a temática dos valores ético-morais com os alunos, e verificar os resultados deste tratamento. Após esta verificação, esta metodologia permite, ainda, utilizar esses resultados como input de uma nova investigação e uma outra intervenção mais apurada e concreta, junto dos discentes, sendo um processo de contínuo melhoramento e adequação da intervenção realizada junto dos alunos. Deste modo, pretende-se, com este projeto, alcançar os seguintes objetivos:

- Identificar os valores a abordar, fundamentados na realidade da escola e nas atitudes dos alunos;
- Utilizar os resultados desta inquirição para a seleção de atividades que melhor sensibilizem os discentes para os valores em questão;
- Mostrar aos discentes a importância dos valores e a necessidade da sua adoção na ação diária;
- Alargar o debate sobre a temática e promover atitudes fundadas nos valores em discussão.

6. Da escrita dos diários ao encontro com o bem do aluno – “A tabuada do bem”

Joaquim Martins

De que cor é o meu sorriso?

Quantos fotões são precisos para me apaixonar?

A ética vem ao nosso encontro pelo olhar dos nossos alunos – uma exigência do olhar que já foi o nosso, que continua a ser o nosso – do outro lado estamos sempre nós, ou a memória de nós mesmos.

Ser ético significa partilhar o olhar, disponibilizar a visão de encontro ao Outro. A ética exige protecção. A ética é contemplação. (É amor).

Por isso cada olhar meu (nosso) é um gesto ético incomparável. Cada olhar que retribuo é um gesto de amor insubstituível.

Do nosso olhar desprende-se o conforto (seja o sorriso de aprovação, seja a dureza da reprimenda). Das nossas mãos o prolongamento do sorriso interior quando as estendemos para corrigir o desalinho de uma situação, ou apenas para acariciar docemente.

Os olhares que cruzamos são a luz da nossa relação com os nossos alunos. A luz da protecção.

Educar é partilhar o olhar. Cada olhar é um olhar de recriação, um olhar vivo que induz vida, beleza, alegria. Se a tristeza nos tocar que o olhar nos distraia

Ensinar é acariciar a inteligência, perceber a emoção, emocionar a razão.

O risco maior é o uso que fazemos da linguagem. Nas relações humanas a deriva da paciência é comum. A ofensa é interdita. A ofensa é intolerável.

Não podemos servir-nos da linguagem para ostracizar, para rebaixar, para minorizar.

O uso que da linguagem fazemos é sagrado na sala de aula.

O risco é mínimo se houver autocontrolo.

Proteger é envolver no campo de forças do olhar.

Perceber o outro. O rosto do outro que nos contempla.

Pequeninos rostos iluminados. Doces esperanças.

Pelo retrato entramos. Cada retrato tem a força do instante. Imaculado pela presença de uma vida.

Ensinar é construir um olhar ético perante o êxtase da criação. É fazer perceber a escolha entre construtores de vida e destruidores de vida.

Construí uma alegria efémera na relação com os alunos mais pequeninos. Ensina-me a fazê-lo e dessa alegria brotou uma alegria maior, uma ligação indefinível e quase indestrutível na memória que guardo.

Por que sorrimos então para o outro?

Porque desse encontro e desse sorriso nasce a paixão. A pura e desinteressada paixão pela esperança no futuro do outro que contemplamos, que ensinamos. A isso chamamos esperança. O grande fervor de um professor. Esperança.

A ética exige uma declaração de amor incondicional. Um flash instantâneo na alma, no rosto que espera a revelação do segredo da explicação. A sublime viagem pelo saber. A sublime conquista do prazer que é conhecer. O espanto perante a dúvida e a alucinação. A contemplação da criação.

Sobrepôr, ao olhar para alguém, a consciência do olhar que nos encontra é a mais absoluta prova da beleza e da intensidade da comunicação.

O exercício a que me propus é a contemplação do prazer do olhar. O rosto na simplicidade, na sinceridade e na nudez de um instantâneo fotográfico. A contemplação absoluta num instante. Ser apenas - perante todos e perante a surpresa de si próprio. A nudez do rosto perante o olhar (crítico) de todos. A ousadia da alegria. A pureza da inocência. O espanto perante o seu próprio rosto. A definição de si. Este sou eu?

De que cor são os meus olhos?

De que cor é a minha inteligência?

Qual a forma da minha alma?

Posso ensinar o perímetro da ousadia? A área da felicidade? O volume da sinceridade? Posso calcular o logaritmo da tristeza? A raiz quadrada do meu odor?

Qual a fórmula química da minha voz?

A multiplicação dos olhares, dos rostos, das palavras, dos sentimentos, das emoções, dos afectos. A poética de um olhar ou de todos os olhares.

Exercite-se a tabuada do bem.

7. Que cruzamento entre a formação ética dos professores e a formação ético-moral dos alunos?

Para a presente comunicação propusemo-nos a dar voz aos professores em formação, quer através de uma voz de um debate colectivo, quer através de momentos individuais de reflexão, de onde surgem pistas para a formação ética dos alunos. São os professores na sua individualidade e na solidão da sua sala de aula que o fazem, mas é também o professor no colectivo, em colaboração, no espaço alargado da escola e da comunidade escolar. Os processos de reflexão que a própria metodologia de investigação-acção encerra, aliados à procura de soluções para as situações problemáticas diagnosticadas, dá-nos pistas de entendimento dos problemas vividos pelos professores na sala de aula e na escola e dá-nos pistas do trabalho que pode ser feito com os alunos no sentido da sua formação ética, em espaços curriculares mais ou menos formais: o professor, a turma e a escola. O professor, marcado pela voz e pelo olhar dos próprios alunos entende-se como um modelo, um exemplo de conduta ética e moral, mas também um cuidador, um ser preocupado e promotor de expectativas, numa perspectiva de uma ética do cuidado (Noddings, 2001; Gilligan, 1997). Na turma pode apostar-se em dinâmicas mais específicas como a metodologia de casos (análise de casos com sentido para os alunos e de acordo com as realidades), o roleplaying, as assembleias de turma, o trabalho de grupo e de cooperação e colaboração, com o fim de estabelecer fortes sentimentos de pertença, devolver o respeito, a justiça e a solidariedade aos grupos que se juntam enquanto turma. Isto pode ser feito por qualquer professor de qualquer disciplina, em momentos curriculares específicos, como a Formação Cívica ou de acordo com áreas com determinados conteúdos disciplinares. Na escola urge a participação democrática dos alunos, nas decisões, no conhecimento de direitos, na elaboração de documentos de deveres e de regras. Mas a escola deve também ocupar todo o tempo dos alunos com alternativas que importa ainda desenhar, à luz do exemplo do projecto desenvolvido pelos professores em formação. Por outro lado, chamar as famílias à participação continua a ser uma aposta que a escola deve manter. No âmbito de uma cidadania activa e global, envolver os alunos na escola, desenvolvendo atitudes positivas face ao trabalho, face a si e aos outros e face à própria escola, é, sem dúvida, fundamental.

Referências

- Afonso, M.r. e Feio, M. (2010). O Professor como educador moral. *In*: Estrela, M.T. e Caetano, A.P. (org.). *Ética Profissional Docente: Do pensamento dos professores à sua formação*. Lisboa: Educa.
- Cordero, J. (1986). Ética y profesión del educador: su doble vinculación. *Revista Española de Pedagogía*, XLIV, 174, pp. 463-482.

- Estrela, M.T.** (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docentes. *In: Teixeira, M. (org.). Ser professor no limiar do século XXI*. Braga: ISET.
- Estrela, M. T.** (2009). Reflexões preliminares a uma intervenção no domínio de uma formação ética de professores para o amanhã. *In: A. del Dujo, J. J. Boavida & V. Bento (orgs). Educação: reconfiguração e limites das suas fronteiras*. Guarda: Centro de Estudos Ibéricos. Coleção Iberografias. Pp. 193-223.
- Estrela, M.T. e CAETANO, A.P.** (2010). *Ética Profissional Docente. Do pensamento dos professores à sua formação*. Lisboa: Educa.
- Gilligan, C.** (1997). *Teoria psicológica e desenvolvimento da mulher*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Moreau, D.** (2007). L'éthique professionnelle des enseignants : déontologie ou éthique appliquée de l'éducation? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 40 (2). Pp. 53-76.
- Noddings, N.** (2001). The Caring Teachers. *In: Richardson, V. (ed.) Handbook of Research on Teaching*. Fourth Edition. Washington, D.C.: American Educational Research Association. Pp. 99-105.
- Paturet, J.B.** (2003). *De la responsabilité en Education*. Saint-Agne: Éditions éres.
- Seiça, A.** (2003). *A docência como praxis ética e deontológica. Um estudo empírico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Las tecnologías de la información y la comunicación: Percepción y uso de los docentes en el aula

Delgado, B., Gomis, N., Sánchez, V.,
Gómez-Núñez, M.A., Vicent, M. & Pérez, A.
Universidad de Alicante, España

Resumen

Introducción: El uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación es una realidad tanto en la vida cotidiana, como en la educación y en el mundo laboral. Un primer paso para la implementación de las TIC en el aula es analizar el conocimiento de los recursos tecnológicos y la competencia tecnológica que tiene el profesorado. **Objetivos:** El propósito de esta investigación es analizar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) por sexo y edad en una muestra de maestros de Educación Infantil y Primaria. **Metodología:** En una muestra compuesta por 703 maestros (78.8% mujeres) de Educación Infantil y Primaria de edades comprendidas entre 21 y 65 años ($M = 36.6$ años) se utilizó un cuestionario elaborado ad hoc compuesto por 14 preguntas que miden el uso y la percepción de las TIC de los docentes. Para el análisis de los datos se utilizaron análisis descriptivos y análisis de varianzas (ANOVA). **Resultados:** Los resultados de la investigación indican que no existen diferencias estadísticamente significativas del uso de las TIC en función del sexo ($F = 0.01; p > 0.05$), si bien un análisis pormenorizado de los datos señala que las docentes utilizan con mayor frecuencia la cámara y el vídeo como material de apoyo y recurso en el aula. Los análisis de varianza señalan que el grupo de docente jóvenes (21-30 años) utilizan significativamente más ($F = 3.06, p = 0.02$) las TIC en su labor profesional que los docentes mayores (46 - 65 años). Concretamente, los maestros más jóvenes utilizan más frecuentemente las TIC y programas educativos (software) en su práctica pedagógica, así como medio de comunicación con las familias y otros docentes. **Conclusiones:** Los maestros con más experiencia docente perciben más negativamente las TIC que los maestros con menos experiencia docente. Los hallazgos de este estudio sugieren que la falta de preparación para usar las TIC de los maestros que han trabajado más años en la docencia puede explicar su actitud negativa para utilizar las TIC en el aula. Los maestros y maestras de nuestra muestra utilizan las TIC con similar frecuencia en su labor profesional, lo que sugiere que la implantación de las tecnologías en el aula no difiere significativamente entre sexos.

Palabras clave: Tecnologías de la información y la comunicación; diferencias de sexo y edad; maestros; innovación educativa

Abstract

Introduction: The use of the new information communication technologies is a reality in the everyday life, in the education and in the labor market. The first step for the implementation of the ICT in the classroom is to analyze the knowledge of the technological resources and the technological competition that has the teachers. **Objectives:** The intention of this research is to analyze the use of the information communication technologies (ICT) for sex and age in a teacher's sample of preschool and Primary Education. **Methodology:** In a sample composed by 703 teachers (78.8 % women) of preschool and Primary Education, with ages comprised between 21 and 65 years ($M = 36.6$ years) and used an elaborated questionnaire ad hoc composed by 14 questions that measure the use and the perception of the ICT of the teachers. For the analysis of the information there were used descriptive analyses and analysis of variances (ANOVA). **Results:** The results of the research indicate that differences do not exist as per statistics significant of the use of the ICT according to the sex ($F = 0.01$; $p > 0.05$), although a detailed analysis of the information points out that the teachers use with major frequency the camera and the video like material of support and resource in the classroom. The variance analyses point out that the group of young teachers (21-30 years) use significantly more ($F = 3.06$, $p = 0.02$) the ICT in its professional work that the old teachers (46 - 65 years). Specifically, the youngest teachers use more often the ICT and educational software in its teaching practice, as well as mass communication media with the families and other teachers. **Conclusions:** The teachers with more experience perceive more negatively the ICT than the teachers with less teaching experience. The finds of this study suggest that the lack of preparation for the use of ICT for teachers who have worked more years in the teaching can explain its negative attitude to use ICT in the classroom. Teachers used ICT with similar frequency in their professional work, suggesting that the deployment of technologies in the classroom does not differ significantly between the sexes. **Keywords:** Information and communication technologies; gender and age differences; teacher; educational innovation.

Introducción

El fuerte desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los últimos años en los centros educativos ha sido una prioridad de las políticas educativas de los diferentes gobiernos Europeos. Desde el Consejo Europeo de Lisboa del año 2000 ha habido una potenciación de políticas educativas destinadas a dotar de medios tecnológicos a los centros de enseñanza.

La encuesta sobre las TIC en educación realizada en 2011 (Comisión Europea, 2013) en una muestra representativa de los centros educativos de la Unión Europea, expuso que a nivel europeo, el 75%

de los alumnos de todos los niveles (primaria, secundaria, bachiller y formación profesional) tiene profesorado con 4 o más años de experiencia en el uso de ordenadores y/o Internet en el centro. La mayoría de esos docentes tiene hasta más de 6 años de experiencia y cuanto más alto es el nivel de los alumnos, más experiencia tienen los docentes.

Las TIC son parte imprescindible del sistema educativo, las interacciones, los usos, los aprendizajes y las responsabilidades que el profesorado tiene con respecto a las tecnologías de la información en el ámbito de la innovación docente es objeto importante de permanente investigación.

Son varios los estudios que muestran la relación entre las TIC y las diferencias de sexo en el profesorado sobre la manera específica en el que las docentes se acomodan a la visión masculina de cómo usar la tecnología de la educación en las escuelas (Damarin, 1991; Kerr, 1996).

En relación con la edad del profesorado, las investigaciones han evidenciado que las competencias técnicas en el uso de las TIC que posee el profesorado están relacionadas con la edad. A medida que se aumenta la edad el nivel competencial del profesorado disminuye (Russell et al. 2000).

Debido a las características de la nueva sociedad del conocimiento (Castells 1998), el profesorado no puede estar al margen de los cambios tecnológicos y de las nuevas competencias que debe adquirir el alumnado. Es por este motivo que las competencias en TIC que deben tener los docentes según Majo y Marqués (2002) son las siguientes:

- Tener una actitud positiva hacia las TIC, instrumento de nuestra cultura que conviene saber utilizar y aplicar en muchas actividades domésticas y laborales.
- Conocer los usos de las TIC en el ámbito educativo.
- Conocer el uso de las TIC en el campo de su área de conocimiento.
- Utilizar con destreza las TIC en sus actividades: editor de textos, correo electrónico, navegación por Internet...
- Adquirir el hábito de planificar el currículum integrando las TIC (como medio instrumental en el marco de las actividades propias de su área de conocimiento, como medio didáctico, como mediador para el desarrollo cognitivo).
- Proponer actividades formativas a los alumnos que consideren el uso de TIC.
- Evaluar el uso de las TIC.

Así, las TIC en la educación se han convertido en una vía para perfeccionar el sistema educativo y dar respuesta a las nuevas demandas sociales. La integración de las TIC en las aulas en los últimos años ha pasado de ser sólo recomendable a hacerse imprescindible.

Método

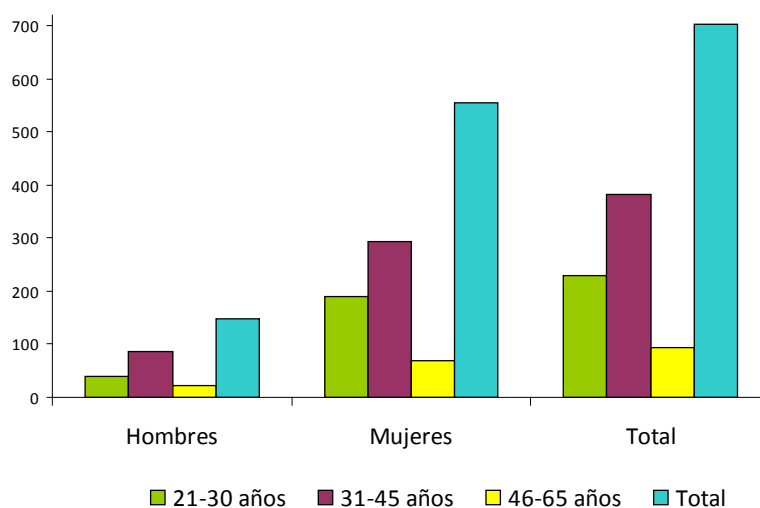
Participantes

El estudio se realizó con una muestra de 703 docentes (78,8% mujeres) de educación infantil y primaria en centros públicos o privados de la provincia de Alicante con edades comprendidas entre los 21 a 65 años ($M = 36.6$ años). El 32,6% de la muestra tiene entre 21 y 30 años, el 54,2% entre 31 y 45 años, y el 13,2% entre 46 y 65 años. Su distribución por etapa educativa es: 54.5% trabaja en educación infantil y el 45.5% trabaja en educación primaria. La Tabla 1 y el gráfico 1 se resumen las frecuencias de la muestra por sexo y grupos de edad.

Tabla 1. Distribución de la muestra de docentes por sexo y grupos de edad

Edad	Sexo		Total
	Hombres	Mujeres	
21-30 años	39	190	229
31-45 años	87	294	381
46-65 años	23	70	93
Total	149	554	703

Gráfica 1. Distribución de la muestra de docentes por sexo y grupos de edad



Instrumentos

El instrumento utilizado para la investigación ha sido un cuestionario elaborado *ad hoc* que analiza el uso y la percepción de las TIC que tienen los docentes (Gomis, Delgado, González, Jover, León y Sánchez, 2012). El cuestionario consta de 14 preguntas cerradas de análisis cuantitativo que se responden a través de escalas tipo *Likert* de 5 puntos (1=nunca, 5=siempre y 1=nada, 5=mucho). Además el cuestionario también recoge la frecuencia de uso de las TIC (diaria, semanal, quincenal, trimestral) de los docentes en el contexto laboral y personal.

Procedimiento

El cuestionario se realizó según el procedimiento de consentimiento informado. Se informó de cómo responder a la prueba, la participación era anónima, voluntaria y quedaba resguardado el derecho a la confidencialidad.

Análisis de datos

Los datos obtenidos se analizaron con el programa SPSS 19.0, llevando a cabo análisis descriptivos y análisis de varianzas (ANOVA). Para identificar entre qué grupos de edad se encontraban las diferencias significativas se efectuaron pruebas *post hoc* (Prueba Scheffé).

Resultados

Uso de las TIC de los maestros

El análisis de prevalencias de uso de las TIC en el aula indica que el 10.8% de los maestros no utilizan las TIC nunca, mientras que el 25.5% las utilizan todos los días, el 40.4% las utilizan semanalmente, el 16.6% las utilizan mensualmente y el 6.7% las utilizan trimestralmente.

Diferencias de percepción de las TIC por sexo

Los análisis de varianzas (ANOVA) señalan que la percepción de ventajas e inconvenientes en el uso de las TIC es similar entre hombres y mujeres (Tabla 2).

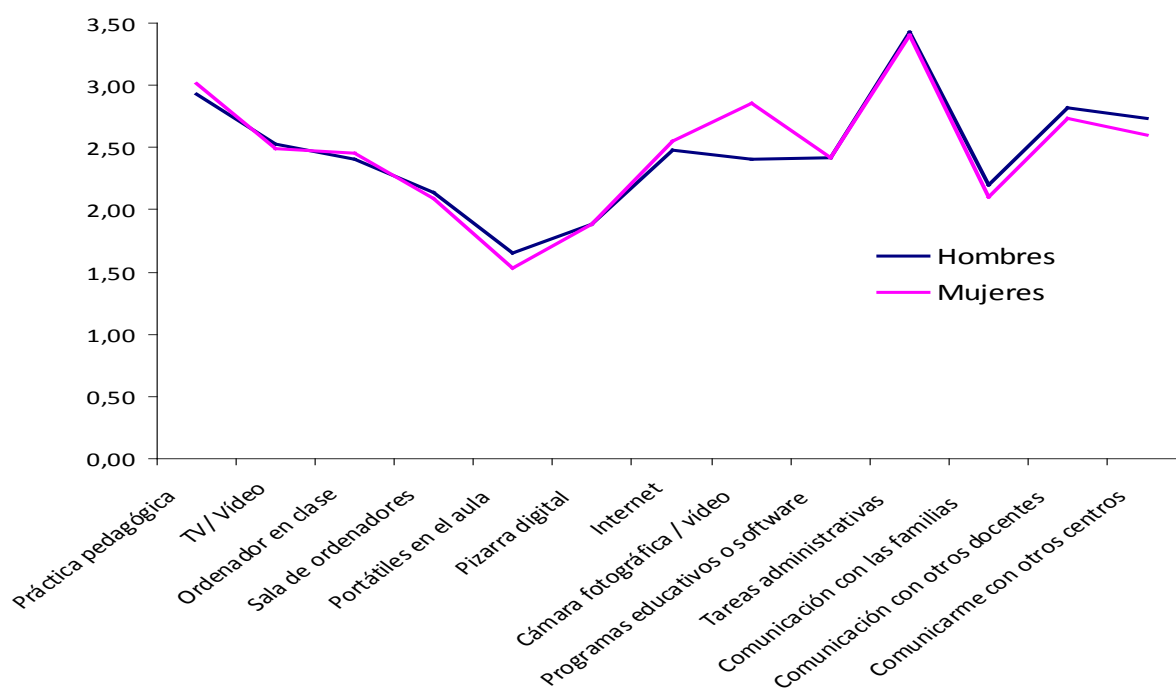
Tabla 2. Diferencias de las ventajas e inconvenientes percibidas de las TIC por sexo

Sexo	Inconvenientes percibidos		Ventajas percibidas	
	M	D.T.	M	D.T.
Hombres (n = 149)	17.03	5.82	30.77	5.44
Mujeres (n = 559)	17.39	5.91	31.53	4.44
F	.447		3.102	
p	n.s		n.s.	

Nota: n.s.= no significativo

El análisis sobre las valoración de las distintas características de las TIC por sexo, señala que las mujeres valoran significativamente mejor la facilidad de uso de las TIC que los hombres ($F= 4.75$, $p=.03$), si bien el resto de ítems no difirieron significativamente por sexo. En la gráfica 2 se ven los datos detalladamente.

Gráfica 2. Diferencias de uso de las TIC por sexo



Diferencias de percepción de las TIC por grupos de edad

Los ANOVA indican que la valoración de las TIC por parte de los maestros es en términos generales semejante en los tres grupos de edad (Tabla 3), si bien, la valoración de alguna de las características de las TIC varían significativamente en función de la edad de los maestros (véase Tabla 4).

Tabla 3. Diferencias en las ventajas e inconvenientes percibidas de las TIC por edad

Edad	Inconvenientes percibidos		Ventajas percibidas	
	M	D.T.	M	D.T.
21-30 años (n = 229)	16.92	5.79	31.87	4.41
31-45 años (n = 381)	17.72	5.97	31.26	4.62
46-65 años (n = 93)	16.61	5.70	30.59	5.41
F	2.112		2.712	
p	n.s.		n.s.	

Nota. n.s. = no significativo.

La valoración de la falta de preparación para usar las TIC, el incremento del tiempo de dedicación, la escasa disponibilidad de aparatos informáticos en el centro, la escasez de materiales didácticos, la alta motivación y la variedad de códigos de información son valoraciones que difieren significativamente según la edad de los maestros (Tabla 4).

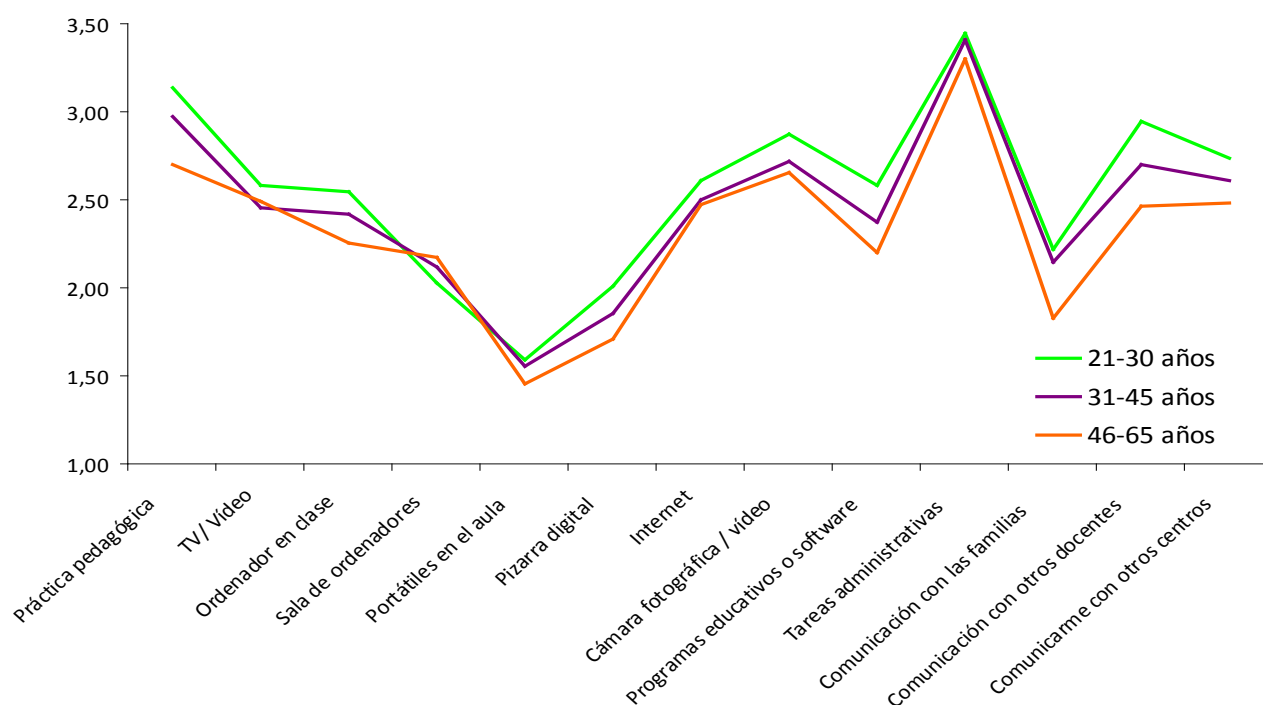
Tabla 4. Inconvenientes y ventajas percibidas de las TIC según los grupos de edad

Inconvenientes	21-30 años		31-45 años		46-65 años		F	p
	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.		
Falta de preparación	2.35	1.17	2.55	1.18	2.92	1.35	7.49	.001
Incremento del tiempo de dedicación	2.63	1.10	2.79	1.10	3.08	1.23	5.42	.005
Escasa disponibilidad en el centro	2.93	1.46	2.96	1.39	2.40	1.27	6.09	.002
Escasa disponibilidad en los hogares	2.28	1.18	2.41	1.11	2.18	1.09	2.04	n.s.
Poca aceptación de las familias	2.07	1.03	2.11	1.07	1.98	1.07	.56	n.s.
Escasez de materiales	2.54	1.25	2.68	1.21	2.14	1.07	7.66	.001
Poca adaptación de los materiales	2.39	1.10	2.54	1.05	2.35	.96	2.11	n.s.

Ventajas								
Interactividad	3.96	1.01	3.90	.92	3.74	.98	1.71	n.s.
Individualización de la enseñanza	3.81	.92	3.70	.95	3.77	1.01	1.05	n.s.
Variedad de códigos	4.35	.80	4.20	.76	4.14	.90	3.35	.036
Aprendizaje cooperativo	3.45	1.10	3.41	1.03	3.24	1.01	1.33	n.s.
Aprendizaje autónomo	4.10	.86	4.01	.79	4.07	.74	.77	n.s.
Alta motivación	4.41	.72	4.32	.79	4.17	.84	3.28	.038
Facilidad de uso	3.62	.84	3.61	.82	3.43	1.03	1.90	n.s.
Actualizar la información	4.14	.86	4.06	.82	4.01	.94	.97	n.s.

Nota: n.s.= no significativo

Gráfica 3 Diferencias de uso de las TIC por edad



De acuerdo a los resultados obtenidos por la prueba Schffée, los docentes más mayores (46-65 años) en comparación con docentes de menor edad (21-30 años) y de edad intermedia (31-45 años) señalan significativamente: (a) más inconvenientes como la falta de preparación personal (21-30 años vs. 46-65 años $F=-.57, p=.001$; 31-45 años vs. 46-65 años $F=-.36, p=.03$) y; (b) menos inconvenientes como la falta de disponibilidad de material informático en los centros (21-30 años vs. 46-65 años $F=.52, p=.01$; 31-45 años vs. 46-65 años $F=.55, p=.003$) y escasez de recursos didácticos (21-30 años vs. 46-65 años $F=.40, p=.02$; 31-45 años vs. 46-65 años $F=.54, p=.001$). Además, los docentes

más mayores respecto a los docentes más jóvenes consideran menos positiva la variedad de códigos de información ($F= .21, p= .04$) y las características motivadoras de las TIC ($F= .24, p= .04$) y más negativamente el aumento del tiempo de dedicación al utilizar las TIC ($F=-.45, p= .005$).

Discusión

El objetivo general de esta investigación fue analizar las ventajas e inconvenientes percibidos en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) por los maestros en activo de Educación Infantil y Primaria en función del sexo y edad. De los resultados del estudio se extraen las conclusiones siguientes.

La incorporación de las TIC es todavía escasa en las aulas, existiendo un 10,8% de los maestros que no utilizan las TIC nunca y un 23,3% que las usa eventualmente (mensual o trimestralmente). Sólo uno de cada cuatro de los encuestados utiliza diariamente las TIC en el aula.

Las competencias tecnológicas que el profesorado posee son conocimientos básicos, con limitaciones. Por lo tanto, el profesorado puede sentir una falta de autoconfianza para el uso de las TIC, dificultando una innovación docente con la introducción de la tecnología en el aula.

En general, los maestros y maestras valoran de forma similar el uso de las TIC, si bien las docentes valoran más positivamente la facilidad de uso de las TIC en las aulas. Estos hallazgos son contrarios a ciertos estudios que destacan una mayor tecnofobia en las mujeres que en los hombres (Fuentes, 2005). Según Vázquez, Angulo y Rodríguez (2007), "las mujeres tienen un punto de partida desigual con respecto a los hombres porque se han introducido con retraso en la informática. Dado que hay una mayoría de maestras en los niveles de educación infantil y primaria, las expectativas respecto a la innovación docente es mayor que en los hombres, ya que los estudios de satisfacción laboral (Anaya, 2006) en el sector educativo dan resultados más favorables a las profesoras que a los profesores.

Los maestros de más edad (46-65 años) en comparación con docentes de menos edad (21-30 años) señalan significativamente menos ventajas y más inconvenientes en la utilización de las TIC como herramienta para su labor profesional. La formación del profesorado de educación infantil y primaria sobre las TIC, puede ser insuficiente en el grupo de profesorado de más edad, asumiendo falta de preparación para su uso en el aula. A medida que se aumenta la edad el nivel de competencia tecnológica del profesorado disminuye ya que se observa una menor confianza en el uso de las TIC en el aula, por su menor conocimiento de los recursos tecnológicos.

En resumen, encontramos una divergencia entre las prácticas docentes y el uso de las TIC y el enfoque curricular abierto que promueven las TIC en el alumnado. El profesorado valora positivamente el aprendizaje cooperativo, la individualización de la enseñanza, la alta motivación que produce en

el alumnado y la interactividad que favorecen las TIC en el aula, pero su aplicación en el aula es escasa, debido al incremento de tiempo de preparación de las clases, y la falta de disponibilidad de equipos informáticos en los centros de enseñanza. Por último, de cara a próximas investigaciones futuras, mejorando las cualidades psicométricas del cuestionario, se podría continuar con el estudio, ampliando la muestra para valorar las actitudes de los docentes hacia las TIC, en todas las etapas no universitarias.

Referencias

- Anaya, D.** y Suárez, J. M. (2006). La satisfacción laboral de los profesores en función de la etapa educativa del género y de la antigüedad profesional. *Revista de Investigación Educativa*. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321897012>
- Comisión Europea (2013)**. Encuesta europea a centros escolares: las TIC en educación. Una visión comparativa del acceso, uso y actitudes hacia las tecnologías en los centros escolares europeos. Recuperado de: http://blog.educalab.es/intef/wpcontent/uploads/sites/4/2013/04/Encuesta_Europea_a_centros_escolares_TIC_en_Educacion_INTEF_abril_2013.pdf
- Castells, M.** (1998). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- Damarin, S.K.**, (1991). Feminist unthinking and educational technology. *Educational and Training Technology International*, nº 28, 2. 111-119.
- Fuentes, J. A.** y Ortega, J. A. (2005). La tecnofobia como déficit formativo. *EDUCAR*, 36, 169-180.
- Gomis, N.**, Delgado, B., González, M., Jover, I., León, M.J., & y Sánchez, V. (2012). *Psicología 3-6: de la teoría a la práctica*. Alicante: ECU.
- Kerr, St. T.** (1996). Toward a sociology of educational technology. En Jonassen D.H. (1996). *Handbook of Educational Communications and Technology*. New York, MacMillan. 143-169.
- Marques, P.** y Majó, J. (2002). *La revolución educativa en la era Internet*. Barcelona: CissPraxis.
- Russell, G.**, Finger, G., Russell, N. (2000). Information technology skills of Australian Teachers: implications for teacher education. *Journal of Information Technology for Teacher Education*. 9, pp. 149-166.
- Sancho, J.M.** (2006). *Tecnologías para transformar la educación*. Madrid: Akal.
- Vázquez, R.** Angulo, F. y Rodríguez, C. (2007). "Las mujeres y el mundo de la computación y la informática. Aportaciones de una investigación cualitativa". *Revista Pixel-bit*, 30. Disponible en <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n30/n30art/art304.htm>

O espaço físico como agente atuante nas transformações das rotinas na educação infantil

Marisa Rocha Cupido Dupprê, Fátima Aparecida Dias Gomes Marins
Faculdade de Ciências e Tecnologia/Campus de Presidente Prudente/UNESP (Brasil)
engmarisarcupidoduppre@hotmail.com, fatimadiasgomes@gmail.com

Resumo

Esta comunicação resulta de parte do estudo qualitativo em desenvolvimento vinculado à Pós Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP) - BRASIL, inserido na linha de pesquisa da “Infância e Educação”, e pretende relacionar os aspectos da estrutura física (espaço) da sala de aula com as suas influências, ações e transformações decorrentes sobre as rotinas desenvolvidas com a criança que frequenta a Educação Infantil em prédios Municipais, construído com base no Projeto Arquitetônico padronizado oferecido pelo Programa Proinfância do Governo Federal. A metodologia utilizada foi da pesquisa de campo combinada com a pesquisa documental e bibliográfica, aliada a técnica da observação do lugar e de seus sujeitos, educador e educando e a rotina existente. Através de fundamentação teórica gerada pela pesquisa bibliográfica consideramos as discussões e ponderações realizadas por Kowaltowski (2011), Kishimoto (1998), Horn (2004) e Barbosa (2008), dentre outros autores que analisam a organização do espaço, as rotinas infantis e seu vínculo com o trabalho pedagógico na Educação Infantil. O espaço físico, a rotina e o planejamento são elementos estruturais inter-relacionados que agem no sentido de promover o desenvolvimento das potencialidades e socialização das crianças de 0 a 5 anos de idade e implicam no direcionamento e reflexões da prática pedagógica do professor. É necessário compreender que as crianças são produtoras de culturas, elas interagem com as outras crianças e adultos e utilizam da representação, da fantasia e da simbologia infantil para se relacionar com o espaço em que vivem e com o mundo que a cerca organizando sistemas de informações e representação. A análise de dados permite dizer que as crianças são atores sociais no processo de aprendizagem apesar de acompanhadas de algumas inseguranças e pressões do próprio ambiente escolar, porém são capazes de colocar em prática seu conhecimento e curiosidade.

Palavras-chave: Educação infantil, Espaço, Sociabilidade, Autonomia.

Abstract

This communication is the result of the study's qualitative development linked to Graduate Education in the Faculty of Science and Technology (FCT / UNESP) - BRAZIL, inserted in the line of research of "Childhood and Education," and purports to relate aspects of the physical structure (space) of the classroom with their influences, actions and transformations arising on routines developed with the child attends kindergarten in municipal buildings, built on Architectural Design standardized Proinfância Program offered by the Federal Government. The methodology was field research combined with desk research and literature, combined with technical observation of the place and its subjects, and educator and student existing routine. Through theoretical literature generated by considering the discussions and considerations made by Kowaltowski (2011), Kishimoto (1998), Horn (2004) and Barbosa (2008), among other authors who analyze the organization of space, and your children's routines connection with the educational work in Early Childhood Education. The physical space, the routine and planning are interrelated structural elements that act to promote the development of potential and socialization of children 0-5 years of age and involve the targeting and reflections of teacher's pedagogic practice. It is necessary to understand that children are producing crops, they interact with other children and adults use the representation of fantasy and symbolism child to relate to the space they live in and with the world around organizing information systems and representation. The data analysis allows us to say that children are social actors in the learning process while accompanied by some insecurities and pressures of the school environment, but are able to put into practice their knowledge and curiosity.

Keywords: Child Education, Space, Sociability, Autonomy.

1. Introdução

O espaço e as rotinas exprimem uma relação intrínseca, sua utilização é inerente aos conceitos que se deseja alcançar pedagogicamente. Os estímulos provocados trabalham a favor ou contra ao desenvolvimento infantil, e deve-se analisar a cultura das crianças ali presentes, suas necessidades e carências, os objetivos planejados no projeto pedagógico da escola e as posturas a serem seguidas baseando-se nas características sociais e culturais da comunidade local.

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009, p. 37) definem:

A creche, a pré-escola e os centros de educação infantil são instituições educativas destinadas a promover o desenvolvimento integral das crianças até seis anos de idade. São espaços de formação também para os integrantes da equipe responsável e para as famílias.

Segundo Kramer (1999, p.1):

Creches e pré-escolas são modalidades de educação infantil. O trabalho realizado no seu interior tem caráter educativo e visa garantir assistência, alimentação, saúde e segurança com condições materiais e humanas que tragam benefícios sociais e culturais para as crianças. Hoje, apesar da ambiguidade dos nomes, entendemos como creche o espaço para crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para crianças de 4 a 6 anos, de meio período ou horário integral, cuja responsabilidade é ou deveria ser assumida pela instância educacional pública.

O prédio da Educação Infantil é diferenciado e Kowaltowski (2011, p. 37-38) destaca que:

[...] o ambiente escolar nas instituições da atualidade depende fundamentalmente do sistema educacional, da pedagogia adotada, dos objetivos propostos, dos recursos aplicados e da dinâmica da sociedade, bem como dos avanços científicos e tecnológicos.

Considerar que a criança deve ser educada de forma integrada nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, afetivos e sociais, implica no maior questionamento dos profissionais da educação: como trabalhar dentro das rotinas diárias cada um destes aspectos? Quais espaços são essenciais para o desenvolvimento desta educação, vinculada ao cuidar, educar e brincar?

O prédio escolar deve ser essencialmente projetado sobre a influência da expressão cultural da comunidade local, de modo a demonstrar um entrelaçamento entre os aspectos pedagógicos, arquitetônicos e sociais, incluindo o aluno e tornando-se um instrumento de democratização de oportunidades aberto a todos.

O documento oficial intitulado Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2005), elaborado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação SEB/MEC também considera a importância da análise cultural e social da comunidade:

Propor diretrizes e desenvolver o esboço inicial de uma concepção arquitetônica para a unidade de Educação Infantil, fundamentada na diversidade dos contextos físico-geográficos, socioeconômicos e culturais das comunidades locais.

Delinear estratégias gerais para a concepção e a construção de unidades de Educação Infantil, considerando o envolvimento e as demandas das crianças, os profissionais e as lideranças locais. (Brasil, 2006, p. 11)

Para tanto, os profissionais da área da educação deveriam ser consultados pelos projetistas, antes de iniciar os estudos para elaboração dos projetos arquitetônicos, sendo que nem sempre isto ocorre efetivamente.

Para o desenvolvimento integrado a organização do espaço é preponderante, possuir espaços diferenciados e amplos com acesso fácil e identificação clara para sua utilização é essencial. Os documentos oficiais mencionados acima oferecem parâmetros e normas para a delimitação de um espaço arquitetonicamente e pedagogicamente considerado de qualidade.

1.1 As rotinas nos espaços criativos da Educação Infantil

As rotinas atuam como organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro (principalmente em relação às crianças com dificuldade para construir um esquema temporal de médio prazo) por um esquema fácil de assumir. O quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia. (Zabalza, 1998, p. 52)

As rotinas auxiliam para se alcançar os objetivos acima descritos nos Indicadores de Qualidade e pelas autoras Kramer e Kowaltowski em uma Instituição de Educação Infantil, e Zabalza esclarece ser as rotinas mais que uma organização das atividades:

[...] elas costumam ser um fiel reflexo dos valores que regem a ação educativa nesse contexto; se reforçamos rotinas baseadas na ordem ou no cumprimento dos compromissos, ou na revisão-avaliação do que foi realizado em cada fase, ou no estilo de relação criança-adulto, etc., estaremos reforçando, no fundo, esses aspectos sobre os quais as rotinas são projetadas. Isso nos permite “ler” qual é a mensagem formativa de nosso trabalho. (Zabalza, 1998, p. 52)

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil:

A rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e a situações de aprendizagens orientadas. (Brasil, 1998, p. 54)

Portanto, a organização do tempo didático no espaço institucional está relacionado às atividades que são propostas para o seu desenvolvimento, além do cuidar, ou seja, das necessidades básicas da criança.

Pensar na criança pequena, em seu desenvolvimento e necessidades inerentes à cada idade, nos leva a planejar uma rotina para seu dia dentro da escola, que visa facilitar os procedimentos e organização física da mesma e, nos momentos sociais onde a descontração e integração devem ser maior, utilizar o pátio ou áreas de lazer externas para o encontro e o desenvolvimento das relações. O espaço relacional se caracteriza por estimular o encontro:

Quando falamos de espaço relacional, queremos dizer um espaço integrado no qual as qualidades não são estritamente estéticas, elas têm mais a ver com características de “desempenho”. Isto significa que o espaço não é composto por zonas funcionais, mas pela fluidez destas. No espaço relacional, o aspecto predominante é a relação que ele possibilita, as várias atividades especializadas que podem ser conduzidas nele e os filtros de informação e cultura que podem ser ativados neste espaço. (Ceppi e Zini, 2013, p. 20)

Manter as rotinas, horários e espaços definidos para cada atividade, oferece às crianças autonomia e liberdade na circulação dentro do prédio da Educação Infantil, na apropriação do espaço, na conscientização da agenda diária e no envolvimento nas atividades e suas interações entre o brincar e o educar. Quanto maior a intensidade das relações entre as crianças, maior será a sociabilidade e transferência de experiências, conhecimentos e culturas, auxiliando no desenvolvimento infantil e em sua qualidade.

A fim de agir como um educador para a criança, o ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento. Tudo o que cerca as pessoas na escola e o que usam – os objetos, os materiais e as estruturas – não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela. (Gandini, 1999, p. 157)

Considerar que a criança atualmente, pode ingressar na instituição a partir do terceiro mês e permanecer no local em período integral, aproximadamente dez horas diárias, percebe-se a importância de definir seu cotidiano, o acompanhamento temporal no espaço e a qualidade dos

profissionais que irão lhe acompanhar, influenciando diretamente na organização de sua rotina.

Seu tempo vivido com a família se torna restrito educacionalmente e pequeno socialmente, portanto constata-se que o tempo-espaço da creche na vida da criança é fundamental, e a análise desta rotina deve ser muito discutida e pesquisada pois, valoriza a criança e seus direitos constitucionais e resgata o poder educacional da creche, desconsiderando seu papel assistencialista de outras épocas.

Se a creche possui um elevado papel neste contexto de educação e promove a criança como um ser social, cultural e histórico necessita compreender que a organização do tempo e do espaço do local visa integrar seu desenvolvimento em todos os âmbitos, cognitivo, afetivo e físico, respeitando o tempo individual de cada indivíduo, suas dificuldades e necessidades na aprendizagem.

Uma pedagogia da educação infantil que garanta o direito à infância e o direito a melhores condições de vida para todas as crianças (pobres e ricas, brancas, negras e indígenas, meninos e meninas, estrangeiras e brasileiras, portadoras de necessidades especiais etc.) deve, necessariamente, mediante nossa diversidade cultural e, portanto, a organização do espaço, contemplar a gama de interesses da sociedade, das famílias e prioritariamente das crianças, atendendo às especificidades de cada demanda a fim de possibilitar identidade cultural e sentido de pertencimento.
(Faria, 2003, p.69)

Esta pesquisa implicou no reconhecimento da relevância da creche no contexto da educação infantil, e incluir a criança como um ser social, cultural e histórico no tempo e espaço.

Quando da elaboração da rotina diária para cada faixa etária, segundo Lino (1998) o professor através da sistematização e repetição almeja alcançar alguns objetivos, tais como:

- proporcionar à criança a oportunidade de expor intenções, tomar decisões, concretizá-las e, mais adiante, realizar as suas experiências com outras crianças e adultos;
- ajudar a criança a compreender o que é o tempo, através da sequências de tempos que se repetem sistematicamente;
- ajudar a criança a controlar o seu tempo, sem necessidade de que o adulto lhe diga o que fazer ao acabar uma atividade;
- dar a criança a oportunidade de ter experiências de muitos tipos de interação seja com outras crianças, seja com adultos;
- dar-lhe a oportunidade de trabalhar sozinha, em dupla, em pequeno e grande grupo;

— proporcionar à criança oportunidades para trabalhar em diversos ambientes, dentro da aula da escola infantil, no recreio ao ar livre e, inclusive na comunidade.
(Lino, 1998, p. 187)

A partir da compreensão dos professores na abordagem das rotinas planejadas, sua elaboração e aplicação, sempre vinculada às experiências pedagógicas do adulto, as crianças tem a oportunidade de ampliar, através de suas vivências, a consciência de si e do mundo, projetando-se com isto o desenvolvimento de sua autonomia.

Porém, salientar que não se predomine nas atividades a quantificação extrema do tempo, mas uma rotina que respeite o “tempo da criança” e os seus direitos consolidados na legislação, suas múltiplas dimensões de sentimentos, ansiedades, desejos e fantasias quando aplicado ao desenvolvimento dos saberes. Para tanto, a rotina na creche não deve ser rígida, deve conciliar o caráter pedagógico proposto pelo professor e o que é vivido e assimilado pela criança, trabalhando em função das ações e reações das mesmas e o mundo ao seu redor.

O espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente. (Barbosa, 2006, p. 120).

A área pedagógica percebe o desafio existente nas reflexões sobre a educação da criança pequena e, a relação intrínseca do espaço e tempo pedagogicamente utilizado. Ocorre a necessidade da realização do diagnóstico da apropriação dos espaços pelos adultos, como efetuar sua organização e distribuição de formas e *layouts* de móveis e equipamentos, fundamentados nas mais diversas abordagens da comunidade atendida, tanto cultural, social, histórica e psíquica.

O ambiente escolar deve ser flexível ao longo do tempo e manipulável. Ele também deve mudar e ser passível de modificação pelos processos de autoaprendizagem das crianças, e, por sua vez, interagir com estes processos e modificá-los. Evolução, portanto, como uma condição operacional e cultural do espaço. (Ceppi e Zini, 2013, p.27)

Identificar alguns elementos que pudessem contribuir para a compreensão da organização da rotina na Educação Infantil é poder conceber o brincar, o criar e o inventar das crianças, a partir de suas ações e reações no espaço oferecido e o tempo disponível para sua movimentação e estabelecimento do sentido de pertencimento do lugar. Quanto mais possibilidades de desenvolver a imaginação,

mais criativa será em suas interações com a realidade. Leontiev (1998) afirma ser brincar a atividade principal da criança, desenvolvendo mudanças significativas no psíquico infantil. Segundo Faria (2003, p.85) “Um espaço e o modo como é organizado resulta sempre de ideias, das opções, dos saberes das pessoas que nele habitam”.

As relações das emoções criadas entre os espaços e os indivíduos que o utilizam promovem estágios de desenvolvimento emocional e intelectual.

As atividades proporcionadas pelo educador pedagogicamente selecionadas e imbuídas de propostas transformadoras conectam a criança a um desequilíbrio de ações onde, após sua articulação com as demais crianças e adultos presentes impelem ao uso de seu raciocínio e criatividade, interferindo em suas ações, na formação de sua personalidade e em seu desenvolvimento cognitivo.

Vygotsky atribui à cultura papel fundamental na formação e desenvolvimento do homem, principalmente daquelas estruturas que o diferenciam dos outros animais, as funções psicológicas superiores. Estas caracterizam-se como processos mais complexos de comportamento como ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa e o pensamento abstrato, que emergem no processo de desenvolvimento cultural.

Inicialmente, as respostas que as crianças dão ao mundo são determinadas pelos processos biológicos – funções elementares – mas, na constante mediação com adultos ou com crianças mais experientes, os processos psicológicos superiores começam a tomar forma. Assim, é na e pela interação social que as funções cognitivas são elaboradas. As atividades psicológicas mais sofisticadas decorrem de um processo de desenvolvimento que envolve a interação do organismo individual com o meio físico e social no qual vive. (Chitman, 1998, p. 43)

Barbosa defende que apesar da Educação Infantil ser um direito constitucional da criança é também uma forma de interação e socialização.

A experiência, possibilitada pelas instituições de cuidados e educação infantil, de viver uma vida fora dos limites do lar, com adultos diferentes, que se relacionam com várias crianças em um espaço público e, ao mesmo tempo, o encontro repetido cotidianamente de várias crianças da mesma idade ou quase, faz com que as creches e as pré-escolas possibilitem às crianças pequenas a ampliação de seus modos de socialização e sociabilidade. As crianças realizam jogos e atividades, estabelecem relações afetivas com várias outras pessoas e constantemente são colocadas ou

se colocam em situações nas quais precisam ampliar suas estratégias de interação para estabelecer laços e novas aprendizagens. (Barbosa, 2006, p. 86-87)

A partir da Constituição Federal de 1988 o governo reconhece o dever do Estado e o direito da criança de ser atendida nas creches e pré-escolas ressaltando seu caráter educativo. A criança passa a ser considerada como sujeito histórico e de direitos e como centro do planejamento curricular, e adquire o direito de utilizar a creche no período diurno.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil indicam que as propostas pedagógicas devem respeitar os seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (Brasil, 2010, p.16)

Trabalhando-se os conceitos ambientais e seus aspectos educacionais retomam-se as proposições básicas de estudos de projetos arquitetônicos de prédios específicos para a educação infantil e sua organização espacial.

As pedagogias para a primeira infância têm na organização do ambiente uma parte constitutiva e irrenunciável de seu projeto educacional. A organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador. (Barbosa, 2006, p. 122)

Zabalza defende “a disponibilidade e a dotação dos espaços”:

Como em nenhum outro nível educativo, a qualidade de vida e de trabalho dos professores(as) depende da qualidade dos espaços. Estes transformam-se nos grandes protagonistas da Educação Infantil. E afetam, por igual, a satisfação das crianças que vivem a sua escola por meio deles, como a dos professores (as) que os usarão como recurso básico do seu discurso pedagógico (além de que passarão ali, cercados de crianças pequenas, grande parte de sua vida). (Zabalza, 1998, p. 28)

Quando pensar em ambiente, o educador deve conceber as prioridades relativas ao espaço e seus ocupantes e pesquisar além do mobiliário, e sua organização, entre outros itens, detalhes que possam agir no desenvolvimento integrado e integral da criança nos aspectos físico, psicológico,

intelectual e social fazendo do espaço um parceiro, um elemento indissociável da aprendizagem e que permita auxiliá-lo nas propostas pedagógicas incrementando a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade da criança.

As pedagogias para a primeira infância têm na organização do ambiente uma parte constitutiva e irrenunciável de seu projeto educacional. A organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador. (Barbosa, 2006, p. 122)

Gandini (1999, p.157) em seu relato de observação de escolas de Reggio Emília na Itália, afirma que “O ambiente é visto como algo que educa a criança; na verdade, ele é considerado o “terceiro educador”, juntamente com a equipe de dois professores”, ele cria oportunidades de socialização entre as crianças independente das faixas etárias serem iguais, “O espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas e, em um exame cuidadoso, revela até mesmo as camadas distintas dessa influência” (Gandini, 1999, p.150). Nestas escolas se dá muita atenção à beleza e harmonia dos ambientes, onde pais e professores se reúnem para a construção de móveis específicos e funcionais para as necessidades daquelas crianças.

Para Souza (2009, p. 10) Vygotsky vem auxiliar defendendo a importância de considerar a intrínseca relação entre homem e ambiente: “A necessidade de introduzir a perspectiva de Lev Vygotsky veio pela certeza de que os ambientes interferem na constituição da pessoa humana, sendo modificado por ela.”

A criança que interage com outras crianças ganha na troca de experiências tanto social, quando educativa, e isto acontece quando ela se apropria do espaço, se envolve e se integra ao ambiente gerando uma influência recíproca do local com a criança e, da criança com outras crianças, portanto reafirmando sua interação social onde Gandini (1998, p. 151) observa “o desenvolvimento social é visto como uma parte intrínseca do desenvolvimento cognitivo, o espaço é planejado e estabelecido para facilitar encontros, interações e intercâmbios entre elas”.

De acordo com Silva (2011, p. 138) é:

Importante ressaltar que a interação social não diz respeito apenas à comunicação entre professor e aluno, mas se relaciona também ao ambiente em que a comunicação ocorre. Isso significa que o aluno interage igualmente com os conflitos, estratégias, informações, valores, etc de um sistema que o inclui.

O educador necessita ter um ambiente propício para desenvolver seu trabalho onde possa respeitar o tempo da criança e auxiliar em suas produções.

O espaço da escola é um material pedagógico e lúdico riquíssimo para a população, professores e crianças que será por eles transformado intencionalmente.

Essa transformação não é só uma questão de projeto arquitetural, limitada a ação do arquiteto, mas é, sobretudo, a transformação do modo de pensar o espaço/ serviço educativo como o local da propriedade coletiva, pública e, por isso, de sua apropriação dinâmica, a cada novo grupo que entra na escola, reelaborando a história da sua produção e dos seus produtores. (Lima, 1989, p. 102)

O fazer da criança depende de experimentações às vezes desordenadas e o grande diferencial é possuir um lugar onde ela tenha possibilidade de criar sem ser podada em seu tempo e processo de criação e segundo Barbosa (2006, p. 122) “Pensar no cenário onde as experiências físicas, sensoriais e relacionais acontecem é um importante ato para a construção de uma pedagogia da educação infantil” e que “o professor atua como andaimes que vão sendo retirados à medida que o aluno vai se tornando capaz de se sustentar sozinho” (Silva, 2011, p. 138).

Malaguzzi em entrevista dada a Gandini (1999) explica ser “necessário pensarmos sobre o conhecimento e habilidades que as crianças constroem independentemente e antes da escolarização”, pois quando de seu início na Educação Infantil já carrega uma pequena bagagem de experiências e o educador deve se ater a estes detalhes escutando e observando, “elas não esperam para apresentar questões a si mesmas e para formar estratégias de pensamento, ou princípios, ou sentimentos”, agem de acordo com os desafios apresentados, e “sempre, e em todo lugar, as crianças assumem um papel ativo na construção e aquisição da aprendizagem e da compreensão” conclui.

A criança necessita que:

Seu ambiente deve ser preparado de modo a interligar o campo cognitivo com os campos do relacionamento e da afetividade. Portanto, deve haver também conexão entre o desenvolvimento e a aprendizagem, entre as diferentes linguagens simbólicas, entre o pensamento e a ação e entre a autonomia individual e interpessoal. (Malaguzzi, 1999, p.77)

O professor deve se questionar quanto aos seus “hábitos” metodológicos, estar sempre disponível à mudanças, ser consciente e atualizado do universo infantil, deve expandir seu conhecimento de aproveitamento de espaço e ter uma visão crítica produtora para sensibilizar a criança com detalhes na organização do ambiente aumentando suas habilidades de falar, ouvir e aprender.

A fim de agir como um educador para a criança, o ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento. Tudo o que cerca as pessoas na escola e o que usam - os objetos, os materiais e as estruturas – não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionantes pelas ações dos indivíduos que agem nela. (Gandini, 1999, p. 157)

Barbosa discute sobre a organização dos ambientes:

As diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação das crianças pequenas traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e às suas ideias pedagógicas. Pensar no cenário onde as experiências físicas, sensoriais e relacionais acontecem é um importante ato para a construção de uma pedagogia da educação infantil. Refletir sobre a luz, a sombra, as cores, os materiais, o olfato, o sono e a temperatura é projetar um ambiente, interno e externo, que favoreça as relações entre as crianças, as crianças e os adultos e as crianças e a construção das estruturas de conhecimento. (Barbosa, 2006, p.122)

A forma arquitetônica de um prédio escolar consegue demonstrar através de suas linhas os modelos pedagógicos utilizados e as metodologias a serem aplicadas, para tanto, faz-se necessário o comprometimento dos profissionais da instituição para tornar o espaço acolhedor, estimulante e educativo traduzindo um cenário para cada idade de provocation de oportunidades de crescimento intelectual individual ou coletivo.

1.1 ***1.2 Algumas considerações***

No decorrer das atividades cotidianas na Educação Infantil, às vezes, o adulto assume um papel principal e a criança um papel secundário, sempre aguardando as exigências e horários estipulados pelos adultos, como se a sistematização da rotina, sem nenhuma alteração fundamentada nas reações dos pequenos fosse pertinente, a condição básica para garantir o funcionamento da instituição se torna referência acima das necessidades infantis. Precisei alterar o foco para as crianças, a importância de existir regras e tempos e, entender o desafio dos profissionais em oferecer condições coletivas a crianças de diversas realidades sociais, culturais e familiares.

Os profissionais estão expostos ao cumprimento das rotinas diárias estabelecidas pelo cotidiano da instituição, cabendo-lhes adequar os ritmos das crianças ao ritmo institucional único, porém, o caráter educativo predomina, vivendo e convivendo com as crianças pequenas, os horários de chegada, de entrar na sala, hora do lanche, hora do almoço, hora do parque, hora da higiene, hora do descanso, e assim decorre até o final do dia.

Observa-se que existe uma hierarquia regida pelas legislações e normas, os atores principais: crianças e profissionais também são direcionados por ela, se tornam sujeitos do sistema educativo existente.

Sob o ponto de vista da atividade, os profissionais possuem um espaço e um tempo definido para cada uma delas, por ser um espaço coletivo e ordenado para cada faixa etária.

É necessário compreender que as crianças são produtoras de culturas, elas interagem com as outras crianças e adultos e utilizam da representação, da fantasia e da simbologia infantil para se relacionar com o espaço em que vivem e com o mundo que a cerca organizando sistemas de informações e representação. A análise de dados permite dizer que as crianças são atores sociais no processo de aprendizagem apesar de acompanhadas de algumas inseguranças e pressões do próprio ambiente escolar, porém são capazes de colocar em prática seu conhecimento e curiosidade.

Referências

- Barbosa, M. C. S.** (2006). *Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Ceppi, G.; ZINI, M. org.** (2013). *Crianças, espaços e relações: como projetar ambientes para a educação infantil*. Porto Alegre: Penso.
- Chitman, L. K.** (1998). *A solidão das crianças*. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos ventos.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado.
- Ministério da Educação e do Desporto.** Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB/ 2010.
- Ministério da Educação e do Desporto.** Secretaria de Educação Básica. (2009). *Indicadores de qualidade na educação infantil*. Brasília – DF: MEC/SEB.
- Ministério da Educação e do Desporto.** Secretaria de Educação Básica. (2006). *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para o Instituições de Educação Infantil*. Brasília – DF: MEC/SEB.
- Ministério da Educação e do Desporto.** (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília - DF: MEC/SEF, v.1.

- Faria, A. L. G.** (2003). O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia infantil. In: FARIA, A. L. G. e PALHARES, M. (orgs). (2003). *Educação infantil pós - LDB: rumos e desafios*. (pp. 67-100) 4ª edição. Campinas: Autores associados.
- Gandini, L.** (1999). Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (1999). *As cem linguagens da criança*. (pp. 145-158) Porto Alegre: Artmed.
- Kramer, S.** (1999). O papel social da educação Infantil, enviado a Revista de textos do Brasil, Ministério das relações exteriores. Revista 7.
- Kowaltowski, D. C. C. K.** (2011). *Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino*. São Paulo: Oficina de Textos.
- Leontiev, A. N.** (1988). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (pp.119-142). São Paulo: Ícone – EDUSP.
- Lima, M.S.** (1989). *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel.
- Lino, D. B.** (1998). A rotina Diária nas Experiências-Chave do Modelo *High/Scope*. In: ZABALZA, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. (pp. 185-206). Porto Alegre: Artmed.
- Malaguzzi, L.** (1999). História, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*. (pp. 59-104). Porto Alegre: Artmed.
- Silva, E. A.; GARMS, G. M. Z.; GUIMARÃES, C. M.** (2011). O jogo como atividade principal da criança: contribuições da teoria Histórico-Cultural à pedagogia da Infância e ao trabalho do professor. In: GUIMARÃES, C. M.; REIS, P. G. R. (2011). *Professores e Infâncias: Estudos e Experiências*. (pp. 129-153). Araraquara-SP: Junqueira & Marin Editores.
- Souza, F. S.** (2009). *Premissas Projetuais para Ambientes da Educação Infantil: Recomendações com base na observação de três UMEIs de Belo Horizonte, MG*. Rio de Janeiro: UFRJ / FAU. Acessado em: 14 dez, 2012.
<http://www.fau.ufrj.br/prologar/arq_pdf/dissertacoes/Dissert_Fabiana_Souza_2009/dissert_fabiana_souza.pdf>
- Zabalza, M. A.** (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Mudanças na estrutura familiar e os impactos no ambiente escolar: Algumas propostas para se trabalhar a relação família e escola

Tania Mara Tavares da Silva, Elisangela da Silva Bernado
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO (Brasil)
E-mails taniamtavares@bol.com.br, efelisberto@yahoo.com.br

Resumo

Há algum tempo que a obra de Ariès sobre a História da Infância foi se tornando bibliografia obrigatória para quem escrevia não só sobre o tema, mas também sobre a relação entre família e escola dado que o autor mostrou em seu texto, como esta aliança foi importante para solidificar a educação escolar. No entanto, ao que parece, no âmbito escolar, a forma de se pensar a relação família e escola ainda não absorveu as mudanças e transformações da família. O que temos hoje é, portanto, uma escola que se pauta pela necessidade de aliança com a família sem levar em conta as diversas estruturas da família contemporânea e as diferenças de organização familiar que existem entre as camadas sociais. Levando em conta o panorama descrito nosso objetivo é ampliar o que já descrevemos em outros trabalhos e especificamente para esse texto iremos elaborar propostas factíveis para se pensar a relação família e escola na contemporaneidade. Como metodologia de análise, tomaremos por base (i) a obra de Lasch (1991) sobre o papel dos especialistas na eficácia parental; (ii) os conceitos de Elias (1990) sobre *compromiso y distanciamiento* e (iii) alguns textos produzidos como trabalhos finais para o curso de especialização “Escola de Gestores” cujo tema para o projeto de intervenção do gestor foi melhorar a relação família e escola. Articularemos, pois, conceitos teóricos e dados da realidade. A partir destes trabalhos e das obras citadas esperamos obter como resultado a elaboração de um texto que possibilite construir algumas propostas para que a aliança entre família e escola possa ser refeita dado que os textos dos gestores demonstram que é uma realidade no âmbito escolar o embate entre escola e família onde cada uma acusa e culpa a outra pelo fracasso escolar. Para que tal empreitada se realize é preciso que a escola reveja sua concepção de infância e família que ainda estão presas ao modelo proposto por Ariès.

Palavras-chave: escola e família; distanciamiento e engajamento; eficácia parental; especialistas.

Abstract

Changes in Family Structure and the Impact on School Environment: some proposals to work with the family and school relationship. For some time, the work of Ariès on the History of Childhood became mandatory bibliography for those who not only wrote on the issue, but also on the relationship between family and school as the author showed in his text, as this alliance was important to solidify the school education. However, it seems, in the school, the way of thinking about family and school has not yet absorbed the family changes and transformations. What we have today is, therefore, a school that is guided by the need for alliance with the family without taking into account the various structures of the contemporary family and family structure differences that exist between social classes. Regarding the picture described, our goal is to expand what we have described in other works specifically for this text and to prepare feasible proposals to analyze the relation between family and school nowadays. Our analysis methodology was based on (i) the work of Lasch (1991) regarding the role of skill in the parental efficiency, (ii) the concepts of Elias (1990) on commitment and distance (*compromiso y distancia*) and (iii) some texts produced as final works for the “School Managers” Specialization Course whose theme for the design of management intervention was to improve the relationship between family and school. Therefore we will articulate theoretical concepts and reality data. From these works and the quoted works we expect to obtain results in the elaboration of a text which enables some proposals that could to rebuild the alliance between family and school regarding that the texts of managers show that that the clash between school and family is something that happen in the school environment where one accuses and blame the other for school failure. To perform such an assignment it is necessary that the school must revise its conception of childhood and family who are still attached to the model proposed by Ariès.

Keywords: school and family; detachment and engagement, parental effectiveness; experts.

1. Introdução metodológica e afetiva

Iniciamos este texto com uma paráfrase de um trabalho de Zaluar (1985) sobre as organizações populares na Cidade de Deus, bairro violento do Rio de Janeiro. Na introdução do livro, a autora aponta a contradição que os trabalhos etnográficos tendem a acentuar, quando são feitos no espaço urbano. A situação de estacionar seu carro particular na rua de um bairro pobre de sua própria cidade difere muito de uma canoa (ela relembra Malinowski) aportando em uma ilha habitada por indivíduos que partilhavam uma cultura diferente da sociedade ocidental. Tornar o próximo estranho e o estranho próximo tem sido uma metodologia privilegiada pela antropologia e que foi incorporada em outras áreas e por autores como Elias. Ao lermos o seu conhecido texto “O Processo Civilizador” (1993)

há a sensação de estranhamento com nossa própria história e, ao mesmo tempo, vemos pontos de intersecção possíveis entre os séculos sem, é claro, cair em anacronismos.

As evidências do processo civilizador, como bem demonstra o trabalho de Elias, são visualizadas tanto nos textos dos denominados moralistas, quanto em mudanças de costumes que se refletem no cotidiano e que irão, aos poucos, dando uma nova forma ao tecido social. Dessa perspectiva não escapa a relação entre a família e a escola que, a se julgar pelo que enunciam os gestores está mais próxima do proposto no século 19 conforme descrição de Ariès (1981) embora reconhecendo as mudanças na estrutura familiar.

O texto pretende ampliar uma temática já tratada anteriormente, o da relação família e escola, sobre suas relações no passado e as novas propostas de gestão democrática e os papéis de cada uma na formação de crianças e jovens. O novo modelo de gestão implica aparentes redefinições da responsabilidade e participação da família na escola. Dois processos civilizadores, a ampliação da intervenção dos especialistas na família e a democratização da educação universal, parecem promover contradições sociais que devem ser dimensionadas.

Estaremos trabalhando com o que em história se denomina “*mentalidades educativas, de valores pedagógicos e de práticas formativas*”. O olhar proposto incorpora a maneira como modificamos, no tempo, as representações do que sejam as práticas educativas no contexto das visões da mudança social no tempo presente.

Trataremos de entender as configurações ou constelações com seus problemas e propostas de superação. A aproximação com as elaborações de Weber (1983) (constelação entre religião e capitalismo, por exemplo) e de Elias (1993) (configurações entre política e esporte) será utilizada como chaves que orientam as elaborações. Em ambos os casos, prestaremos especial atenção à “*teia de significações*”.

2. A relação família e escola

A educação escolar sempre operou a partir de relações de complementaridade, correspondência ou reforço entre família e escola. A família sempre teve algum tipo e grau de participação no valor simbólico atribuído à escola e com práticas de apoio ao seu funcionamento. Entretanto, pareceria que tivemos um tempo de “participação distanciada” e hoje enfrentamos demandas de “participação engajada” como condição para o funcionamento eficaz da escola, isto é, para atingir seus objetivos e, neste sentido, a gestão escolar passou a ser responsável por promover a “participação engajada”. Os significados que permitem entender o modelo do novo tipo de participação e de gestão constituem-se em nosso foco da argumentação.

No tipo ideal da “participação distanciada” a família devia apoiar a escola estando presente nos eventos escolares, controlando as crianças na realização dos deveres ou tarefas da casa e mantendo a criança dentro de padrões disciplinares de horário, higiene e vestimenta. O controle escolar por meio da violência física e simbólica devia associar-se ao mesmo tipo de controle no seio da família. As configurações de valores orientadores e práticas de controle pareciam ser coerentes entre família e escola. A escola era avaliada pelos êxitos na formação de indivíduos que de diversas formas se destacavam na sociedade. A escola formava os melhores e aceitava suas limitações para formar aos que excluía. A Escola situava os indivíduos na diferenciação social. Este modelo ainda conta com presença marcante no presente apesar das críticas que se lhe realizaram e, sobretudo, diante do significado de democracia como igualação e participação.

Faz pelo menos três décadas, entretanto, que muitas vozes reclamam e denunciam a falta de coerência entre família e escola (teóricos, docentes, dirigentes especialmente com forte eco na mídia). Essas denúncias se tornaram crescentes, ao ponto de situar a falta de “constelação” como fator determinante dos problemas que embarram atingir os objetivos do ensino escolar (Lovisoló, 1987)

Há alguns anos, inspirada em uma propaganda televisiva na qual uma menina dizia para a mãe: “Mamãe a professora quer falar com você. Eu não fiz nada”, Silva (2003) retomou a temática da relação família e escola, pois se inquietava com a maneira como suas alunas do curso de Pedagogia se referiam às famílias de crianças e adolescentes com as quais trabalhavam. A preocupação desta época não se tornou “coisa do passado” e, por isto, não nos surpreendeu quando vimos em uma revista de circulação nacional um encarte de uma cartilha que ensinava aos pais como acompanhar os estudos dos filhos. Outro exemplo vem de um número da revista “Gestão Escolar” destinada a professores e gestores que apresenta como tema de capa a relação família e escola e cujo subtítulo reforça a ideia da parceria necessária entre as instituições. Ou seja, como já afirmamos a aliança família escola cunhada no século 19 é um suposto que continua a vigorar no século XXI. Mas de qual família estamos falando? A da cartilha que é evidentemente uma família de camada média estruturada no modelo nuclear (pai mãe e filhos) ou da família que hoje se estrutura (independente da camada social) com arranjos muito diferentes? Ou, e é o que defenderei aqui: a escola ainda não percebeu a pluralidade de modelos com os quais a família está organizada hoje? Ou, e aqui no reportamos a Elias (1990), os conflitos e contradições são parte da vida social e apenas estamos assistindo a um momento no qual eles se acentuam dado a mudanças nas configurações da família e da escola? Como podemos ver as questões não apresentam uma resposta simples e o que tentarei não é necessariamente respondê-las, mas sim analisar do ponto de vista da história que elementos poderiam nos dar “pistas” para que a relação família e escola possam ser restabelecidas, em outros moldes.

A emergência desta nova demanda parece ter sido influenciada por mudanças correlatas culturais ou civilizatórias. O ideal de todos na escola (inclusão) restringiu as práticas de seleção que excluíam da escola àqueles que afetavam seu ritmo diário por conduta ou desempenho. O ideal de redução do exercício da violência física e simbólica, escolar e familiar, posto na legislação (ECA) restringiu as possibilidades do controle mediante o castigo. O deslocamento de uma escola universal para uma escola situada (social e culturalmente) valorizou tanto as diferenças quanto relacionou a eficácia na adequação ao “contexto”, levando à imposição da construção do denominado Projeto Político Pedagógico de cada escola (PPP). Por último, a participação da família foi consolidada na lei, embora possam existir ambiguidades em termos de direitos e obrigações.

A adequação, a singularidade e os acordos do PPP tiveram que incorporar a relação família e escola em um produto ideal resultado de negociações de todos os envolvidos (docentes, famílias, comunidades, funcionários e se possível alunos). Se a partir da segunda metade do século XX os discursos pedagógicos e filosóficos sobre a escola enfatizaram seu papel funcional para e reproduzidor do capitalismo, em um processo profundo de politização de seu entendimento, criando uma crise entre a crítica denunciadora e revolucionária e a demanda tradicionalista de educação escolar. A saída conciliatória foi a de transferir os ideais de funcionamento democrático para a escola, isto é, a escola devia ser feita de baixo para cima e com ampla participação. A temática crítica da reprodução será gradualmente substituída pela temática da participação democrática, do engajamento da família na escola.

Em paralelo, a obrigação do aprender, base do modelo tradicional da escola da “instrução”, foi gradativamente minada pelas pedagogias que enfatizavam a sedução ou conquista da adesão dos alunos, em certos casos vistos como usuários ou clientes. Abriu-se assim uma porta para as analogias entre serviço/escola e empresa/ escola, materialmente sustentada no processo importante de privatização da educação. Levantamos a suspeita que tanto o modelo de condução da vida pública, nas relações entre Estado, democracia e política, quanto o modelo do mercado, cujo símbolo mor é a negociação do preço, passaram a formar parte do modelo escolar, acuado pela mudança no plano das avaliações que levaram a uma substituição do reconhecimento pelos “melhores” a uma imposição democrática no deslocamento da média de testes e provas para acima. A igualação passou a agir em lugar da seleção.

No contexto dessas mudanças o gestor passou a ser visto como um negociador democrático que, para ser avaliado positivamente, deveria promover as condições para o exercício de sua função. Palavras como mediação; liderança e capacidade de aglutinar comunidade e escola tornaram-se recorrentes na literatura que enfoca o novo modelo de gestão. No novo modelo, o gestor deve criar as condições, valores e modos de agir necessários para a gestão democrática. Dirigir é criar o ambiente favorável de significados, isto é, arranjos e acordos.

3. Família e escola nas “vozes” dos gestores

Um dos autores considerados importantes no âmbito da temática da gestão escolar é Victor Paro que vem realizando pesquisas empíricas a partir das quais tenta analisar o que denomina como dever da escola: construir um ensino de qualidade para todos os que frequentam a escola pública.

Para o autor a participação da população na escola só será conseguida se houver uma

postura positiva da instituição em relação aos usuários, em especial pais e responsáveis pelos estudantes, oferecendo ocasiões de diálogo, de *convivência verdadeiramente humana*, numa palavra, de participação na vida escolar. Levar o aluno a querer aprender implica um acordo tanto com os educandos, fazendo-os sujeitos, quanto seus pais, trazendo-os para o convívio da escola, *mostrando-lhes quão importante é sua participação e fazendo uma escola pública de acordo com seus interesses de cidadãos* (Paro, 2000, p. 17).

Passados quase onze anos da publicação do texto acima citado, as tentativas de fazer realidade o que propõe o autor (a participação da família) ainda é algo que a escola tenta lograr. Inspirados em Elias (1990) podemos afirmar: não se trata mais, como afirmamos anteriormente, e que estava na voz e desejo dos professores pesquisados por Lovisolo (1987 op. cit.) de uma “participação distanciada” realizada no mundo doméstico e sim no que aqui denominamos de “participação engajada” o que implica trazer a família para o interior da escola. Mais ainda, talvez signifique dar às famílias, uma teia de significados que as orientem de forma a que o modelo democrático de gestão escolar possa funcionar de modo adequado. Parece necessário uma demorada e persistente pastoral da gestão democrática para chegar a acordos sobre os significados da “convivência verdadeiramente humana”, “quão importante é sua participação” e “fazendo uma escola pública como seus interesses de cidadão”.

Assim como Paro, os diretores que realizaram o curso de formação de gestores (quem sabe embalados por suas palavras) acreditam que a escola será melhor com a participação de fato da família. Em alguns trabalhos os gestores inclusive atribuíram a melhora no desempenho dos seus alunos, a participação dos pais como mostra o texto abaixo extraído de um Trabalho Final de Curso (TFC):

O comparecimento e o envolvimento dos pais devem ser permanentes e, acima de tudo, construtivos, para que as crianças possam sentir-se amparadas, acolhidas e amadas. E, do mesmo modo, deve-se lutar para que pais e escola estejam em completa sintonia em suas atitudes, já que seus objetivos são os mesmos. Já estamos

colhendo os frutos desse árduo trabalho. A escola vem crescendo em números e resultados. No início da atual gestão, em 2009, a escola atendia a 9 turmas e hoje são 15 turmas atendidas. A escola, também, foi premiada em 2010 pelo avanço obtido no IDEB que passou de 3,8 para 5,0. Temos a certeza de que estamos no caminho certo, mas precisamos da participação mais efetiva da família, pois quanto mais a família participa, mais eficaz torna-se o trabalho da escola (Macedo, 2011, p. 10).

Em outro texto:

Um grande desafio da escola é abrir-se para que as famílias possam estar presentes no processo educativo. A aproximação dos familiares no contexto escolar também pode contribuir para diminuir os preconceitos em relação às novas formas de constituição familiar. A família é um sistema vivo e se apresenta na sociedade de maneira dinâmica e diversa. Só numa relação de parceria entre família e escola independentemente da classe social ou de sua formação, que se consegue maior participação dos pais. A escola deve promover essa participação, precisando antes de tudo, conhecer um pouco as famílias, observando seus comportamentos e atitudes, e através da compreensão e do respeito, procurar estratégias adequadas às suas necessidades, sem desvalorizá-la (Quadrante, 2011, pp 5-6).

Procurar estratégias adequadas, reconhecer a pluralidade e dinâmica da organização familiar e estabelecer parcerias com as famílias, aparecem como uma receita que deve ser seguida pelos especialistas em gestão para que a escola torne mais eficaz e consiga realizar na prática o modelo democrático de gestão. Observemos que os manuais de administração de empresas afirmam coisas muito semelhantes em relação ao público interno e externo. O que indicaria uma considerável correspondência entre escola e empresa em termos de gestão inscrita, como mostrou Enguita (1989) já no início do século passado.

Uma receita que também está presente em uma revista dedicada à gestão escolar que apresenta em seu número 03 (agosto e setembro de 2009) treze ações eficazes para trazer os pais para a escola. O sugestivo título “A Escola da Família” nos faz pensar que a ideia de relação parece estar esquecida, já que a família deve assumir um papel diverso daquele que Áries (1981, op. cit) descreveu em seu texto, isto é, a família que apoia e estabelece alianças com a escola. Será que no limite o que se está afirmando é que a escola agora não é mais do Estado e sim da família? A responsabilidade sobre a eficácia se teria deslocado e o gestor seria o responsável de criar as condições para esse giro? Eis algumas questões suscitadas pela temática que poderíamos aprofundar em pesquisas futuras.

A leitura da matéria pareceria indicar que não, já que os educadores entrevistados respondem negativamente quando perguntados se a família deve ajudar no ensino dos conteúdos e os professores no de bons modos. Ou seja, pretende-se que a parceria seja apenas a do estímulo familiar de um conteúdo previsto e dado pela escola. No entanto, abre-se uma brecha quando se afirma que os pais devem fazer sugestões além de afirmar que o efeito família é responsável por 70% do sucesso escolar. Será que os pais convidados para conhecer a produção dos filhos; entender e compartilhar os resultados de avaliações nacionais ou a participar do Conselho Escolar que tem voz *deliberativa* no gerenciamento dos recursos não criaria uma forma de participação que vai além do apoio?

Como podemos ver em um texto apresentado como trabalho final do curso escola de gestores, o discurso tende a ampliar o papel da família para além do apoio tradicional. Afirma a autora:

tem-se ciência de que não basta levantar bandeiras favoráveis à maior frequência dos pais na escola, é primordial compreender que mais do que comparecer nas Unidades de Ensino habitualmente, é fundamental que a comunidade seja incluída nos processos deliberativos que conduzirão os rumos das ações administrativas e pedagógicas (Araújo, 2011, p. 9).

Lemos ainda no mesmo texto:

O Caderno 3 do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (2004), cujo foco é o respeito e a valorização do saber e da cultura dos estudantes e da sua comunidade, defende que a escola é um espaço privilegiado para a domínio de conhecimentos que contribuirão para a emancipação humana e a melhoria da qualidade de vida, o que será mais facilmente conquistado à medida que as instituições de ensino favorecerem a participação da comunidade no espaço escolar, de modo que possa haver um confronto de opiniões e valores que repercutam positivamente nas práticas pedagógicas. Isso significa que o diálogo entre escola e comunidade é de importância incontestável perante uma sociedade tão desigual, em que o próprio meio escolar acaba, muitas vezes, reforçando os interesses e pontos de vista das classes elitistas, enquanto o patrimônio cultural dos educandos é menosprezado ou ignorado (Araújo, 2011, pp 9-10).

Vemos aqui que a autora insere várias visões consagradas no âmbito da educação. A valorização da cultura dos educandos; a ideia da contribuição da escola como espaço de emancipação a partir do conhecimento e a negação da visão de que a escola ao acolher a cultura da comunidade e dos

educandos não operaria mais como Aparelho Ideológico do Estado, conceito que ela não usa já que como já afirmamos está ideia já não faz parte do horizonte de definição do que se quer hoje do espaço escolar. Contudo, qual a participação da família se ele não escolhe os educadores de seus filhos nem os conteúdos curriculares, embora possa participar de sua adequação? A função do gestor é simbólica, isto é, deve fazer acreditar na crença sobre a gestão democrática e participativa?

As citações dos textos poderiam ser infundas já que as análises estão direcionadas com base na ideia que Paro define como fundamental para uma aliança eficaz entre a escola e a família ou a comunidade.

4. Numa nova aliança: a participação engajada

Quando se analisa relação família e escola, é quase inexorável voltar-se para o estudo clássico de Áries (1981 op. cit) que aponta o século XIX como o período em que se consolidou a aliança entre ambas. Para este autor, uma das formas de expressão de carinho e atenção que as famílias deveriam dedicar aos filhos se expressava por uma preocupação com a escolarização que as preparava para o mundo adulto. Ou seja, preocupar-se com a educação dos filhos seria tão vital quanto à preocupação com sua higiene e saúde. Nos termos de Elias (1993) são planos e ações que mesmo isolados darão origem a uma nova conformação do tecido social.

Em um texto considerado provocador, Lasch (1991) afirma, dentre outras considerações, que o esgarçamento da aliança entre escola e família tem uma ligação com o surgimento do que ele denomina tutores sociais, isto é, os que se especializaram tanto no trato com os que estão à margem (hoje os exemplos mais próximos seriam o Conselho Tutelar; os Conselhos Municipais da Infância e da Juventude e o aparato jurídico que trata especificamente de questões que envolvem delitos da infância e juventude) quanto em ensinar comportamentos adequados em todos os âmbitos da sociedade e mais particularmente, na saúde e na educação escolar e “não escolar” (sobretudo no trabalho das ONGs). Os projetos apresentam como tendência trabalhar com crianças e adolescentes quase sempre no sentido de neutralizar a possibilidade de criação de um futuro adulto marginal. Portanto, ensinar comportamentos e valores morais dentre outros, tem sido a tônica dos tutores sociais. Ainda de acordo com o autor, as tarefas exercidas pela mãe foram se tornando cada vez mais dependentes dos especialistas. Em outras palavras, a aprendizagem passada de forma tradicional (entre gerações) foi se tornando, de forma reiterada, algo que se aprende nos livros, na mídia e com especialistas. Além disso, continua Lasch (1991), ampliou-se, neste período, uma produção científica e tecnológica sobre “como viver o matrimônio e no matrimônio”, com o reforço dos famosos livros de “autoajuda” e de revistas especializadas nos mais variados tipos de mulheres.

Temos, portanto, vários guias com maior ou menor profundidade analítica sobre como devem se comportar as mulheres e hoje também se inclui o cuidado com os filhos geralmente associado a um especialista: fonoaudiólogos; psicopedagogos e psicólogos dentre outros possíveis. Enfim, ao menor sinal de “desajuste” da criança seja na escola ou no mundo doméstico, os especialistas são acionados para resolver o problema. No caso da escola pública o movimento é similar e os professores tendem a fazer encaminhamentos para especialistas agora também acessíveis as classes populares. Tudo parece indicar que a instituição escolar não assume o fracasso, ele está sempre em outras mãos. Será que a inserção da família no âmbito escolar através do modelo democrático de gestão reforça esta ideia ou estamos no meio de uma mudança de atitude e de uma nova configuração nos termos de Elias?

5. Considerações finais

A “participação distanciada” e a “participação engajada” podem ser vistas como tipos ideais ou constelações com as quais, em momentos diferentes, se pretende enfrentar o desafio da escola ser eficaz. É bem possível que a distâncias entre os dois tipos seja menor que a sugerida pelos promotores do segundo. Corresponde ao historiador especificar a diferença, embora os registros para essa tarefa sejam poucos, esparsos e de difícil acesso.

O gestor no modelo proposto deve ser tornar um motivador e um criador de condições para a participação. Mas, ao mesmo tempo, deveriam ser criados novos significados para a relação família-escola e novos significados e práticas para as famílias.

O novo modelo tem um poderoso ar cientificista. Sua narrativa se fundamenta em descrições sobre como o mundo é, como muda e para onde vai, de difícil sustento no curto prazo. As evidências contrárias são significativas, por exemplo, a valorização do concurso para o emprego no Estado.

O processo de democratização, tanto como igualação quanto como participação, enfrenta o vigor burocrático com suas diferenças e a função crescente dos especialistas. Pareceria que não se pode quebrar o que surgiu como tradição espontânea ou autêntica, no sentido dado por Hobsbawn & Ranger (1997), sem quebrar muitos pratos. A elaboração de um novo e diferente aparelho de jantar, por ora, parece ser, sobretudo, a de decorar o que já existia.

Os projetos e intervenções de gestão democrática continuarão sendo formulados e se intervirá a partir deles. Contudo, será necessário separar, no plano da eficácia da escola, seus efeitos de outros mais simples como horários, tempo de aula, material didático, currículos e outros que pertencem à tradição da administração escolar. Caso contrário, o que poderia ser pensado é que a gestão democrática apenas tenta ocultar os furos da administração escolar tradicional.

A perspectiva teórica adotada está sintonizada com a linha de estudos das escolas eficazes. As pesquisas nessas linhas abordam tipicamente dois grandes temas: a estimação da magnitude do efeito escola e a identificação e análise dos fatores escolares, de sala de aula e do contexto extraescolar que fazem com que uma escola leve seus alunos a aprenderem mais do que outra escola em contexto (social, econômico, cultural, etc.) semelhante (Bernado, 2013).

Nessa perspectiva, Good & Weinstein (1992) procuram demonstrar que muitas escolas obtêm níveis muito diferenciados de sucesso escolar, apesar de possuírem recursos semelhantes e de servirem ao mesmo tipo de alunado. Apontam as seguintes características das escolas eficazes: gestão centrada na qualidade do ensino; importância primordial das aprendizagens acadêmicas; clima tranquilo e bem organizado, propício ao ensino e à aprendizagem; professores transmitindo expectativas positivas quanto à possibilidade de todos os alunos obterem um nível mínimo de aprendizagem; e utilização dos resultados dos alunos como base da avaliação dos programas e dos currículos escolares.

Além das características já apresentadas, acrescentam: a estabilidade do corpo docente; a articulação e organização do currículo; o desenvolvimento de todos os profissionais que trabalham na escola; o envolvimento e apoio dos pais; o reconhecimento do sucesso acadêmico por parte da comunidade escolar; a maximização do tempo; e o apoio oficial como características importantes para a eficácia escolar.

Em todas as características apresentadas, fica sublinhada a necessidade de se articular intimamente as variáveis que dizem respeito tanto aos processos dentro da sala de aula, como também as variáveis relacionadas às dinâmicas desenvolvidas no conjunto do estabelecimento de ensino e o engajamento das famílias.

Hoje, está se abandonando a abordagem inicial sobre a eficácia das escolas, apontada nos anos 60 e 70, colocando-se em evidência os diferentes efeitos e características escolares, tais como o clima e a cultura da escola ou ainda, a qualidade do sistema educacional. A eficácia não é mais definida de fora para dentro, são os membros da própria escola que definem e ajustam seus critérios de eficácia e organizam seu próprio controle dos progressos feitos e realizam os ajustes necessários (Bernado, 2013).

Para finalizar gostaríamos de sugerir a importância de se levar em conta os dois modelos de engajamento das famílias aqui enunciados, pois a partir dos modelos: “engajamento distanciado e participativo” seria possível levantar a partir da metodologia da história oral como era a relação das famílias e escola em um passado recente comparando-o com o período atual. Quem sabe poderíamos ter mais claro se houve a constituição de um novo paradigma da gestão ou se ele é apenas uma variação do modelo tradicional.

Referências

- Araújo**, Maria Regina Pereira. (2011). A Relação entre escola e comunidade na reelaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal. Trabalho Final de Curso: Escola de gestores UNIRIO.
- Ariés**, Philippe. (1981). História Social da Criança e da Família . Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Bernado**, Elisangela da Silva. (2013). Práticas de gestão escolar, organização de turmas e desempenho em Leitura de alunos de escolas públicas cariocas: em busca da eficácia escolar. In: Gonzalez, Wania; Bernadini, Cristina; Ribeiro, Guacira (Org.). Práticas Pedagógicas e a Educação para além da escola. 1 ed. São Paulo: IGLU, v.1, p. 21-46.
- Elias**, Norbert. (1990). Compromiso y Distanciamiento. Barcelona: Ediciones Peninsula. (1993). O Processo Civilizador: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Enguita**, Mariano Fernandez. (1989). A Face Oculta da Escola. Porto Alegre: Ed Artes Médicas
- Good**, Thomas; Weinstein, Rhona. (1992). As escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas. In: Nóvoa, Antônio (Org.). As organizações escolares em análise. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Hobsbawm**, Eric; Ranger, Terence. (1997). A Invenção das Tradições. São Paulo: Ed Paz e Terra.
- Lasch**, Christopher. (1991). Refugio em um mundo sem coração. A Família: santuário ou instituição sitiada. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.
- Lovisol**, Hugo. (1987). Escola e Família: Constelação Imperfeita. Ciência Hoje volume 6 número 31 maio de 1987.
- Macedo**, Debora. (2011). Família e Escola: uma boa parceria. Trabalho Final de Curso: Escola de Gestores UNIRIO.
- Paro**, Victor. (2011). Qualidade de Ensino: A Contribuição dos Pais. São Paulo, Ed Xamã.
- Quadrate**, Lucia. (2011). Família e Escola: a busca de uma parceria eficaz. Trabalho Final de Curso: Escola de Gestores UNIRIO.
- Silva**, Tania Mara Tavares da. (2001). Família & Escola: Mamãe a professora quer falar com você, eu não fiz nada. In: Evangelista, Francisco e Gomes, Paulo de Tarso (orgs) Educação para o Pensar. Campinas, SP: Ed. Alínea.
- Weber**, Max. (1983). A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo. São Paulo: Ed. Pioneira.

Promotion of school engagement: Peer mediation and school violence

Vicente Félix-Mateo¹, Manuel Soriano-Ferrer², Ana Casino-García¹

1Department of Special Needs. Catholic Universidad Católica de Valencia, S. Vicente Mártir

2Department of Developmental and Educational Psychology. Universidad de Valencia.

E-mail: Manuel.Soriano@uv.es

Abstract

Introduction: School violence is the term used to define violence or any form of arrogance that happens inside school. However, schools are still the safest places for students and small kids. School violence has a deep impact on social relations among compulsory education, students and teachers. **Objectives:** To analyze the main characteristics of school violence, bullying and cyberbullying in the compulsory education (non university school population) at the Valencian Community, thorough dates obtained from an online register for a year. **Results:** In general, analysis data shows that verbal and physical (39% each one), violence are more often than violence against property (10%), social exclusion (7%) or sexual violence (3%). According to topography, most part of incidences occurs in classrooms (35%), courtyards (25%), corridors (15%) and around the school (8%). Acts of violence are not invisible: Pupils (71%), tutors and teachers (78%) recognize violent acts, but families (12%) report them less often. In the majority of violence acts, there are one or two people implicated. Spectator's reaction was to stop this acts (53%), encourage aggressor (3%), tell to an adult (25%) or do nothing (11%). In the case of cyberbullying (as new form of bullying and harassment), this report examines the prevalence of dating cyberbullying (use of internet or mobiles to send repeated harmful or cruel text messages or images). Results show that from the total of incidents registered in the on line instrument of any type of violence, 3% of the cases were related to the use of new technologies. Moreover, 74% of the incidences registered were referred to sms and 26% to images (photo/video). **Conclusion:** Our results show direct online teacher's estimations about school violence, that alert us to develop a general violence prevention programme for schools in which school violence, bullying and cyberbullying are listed as some of the forms of violence to be prevented.

Key words: school violence, mediation, school engagement, cyberbullying.

1. Conceptual framework

Are safe places our schools?

The vast majority of schools are safe places, and in recent years they have become even safer. The vast majority of the nation's students will complete their schooling without ever being touched by peer violence. Safe schools are essential to young people's ability to learn and develop healthy relationships. The relevance of peer relations, especially during adolescence is notoriously underlined in literature. The perception of peer support is positively related with school outcomes and adjustment, academic motivation and pro-social behaviors. Positive relationships contribute to fulfill belonging and attachment needs and foster important emotions for adaptive functioning in school context (Veiga, 2012).

The overall rates of violence in schools have fallen, and students feel safer in schools today than they have for several years. In fact, students are much less likely to come to harm at school than away from school. However, some schools do have serious crime and violence problems and many students, teachers, and parents continue to have grave concerns about safety in schools. In this case, many students are not engaged. These pupils don't believe their school experience has much bearing on their future, and they don't feel accepted by their classmates or teachers. These would be the case of the students who participate in violent activities, but who are not still involved with the juvenile justice system, members of gangs, or a visible minority group.

Context influences in learning:

Students' Engagement in School has been the focus of debate concerning academic success and school dropout, and pointed out as a mean to address the problems affecting our schools and their students, not only for having value in itself, but also for being an important mediator between several academic variables (Veiga, 2012).

Most models of academic performance and school engagement have neglected the influence of social, behavioral and emotional variables related to academic competence (Christenson & Anderson, 2002). However, recent national fervor over academic testing performance has rejuvenated interest in theory and investigation of student motivation and engagement in learning activities. School psychologists can learn from a number of models in the literature including those of psychological need (Ryan, 1995), participation and identification (Finn, 1997), and internal/external assets (Benard, 2002; Scales & Leffert, 1999). Learning requires a context. Lerner (1991) described development and

change as the process of individual and environmental characteristics interacting, “Because change in the organism always occurs in dynamic connection with changes in the context (and vice versa), then change in organism context relations are the basic change process in development” (p. 27). Individual characteristics, such as age and ethnicity, as well as school contexts (e.g., school climate, peer group characteristics, family support, and participation in extracurricular activities) can explain significant variance in risk behavior such as school misconduct, antisocial behavior, alcohol use, hard and soft drug use, and sexual activity (Perkins, Lerner, & Keith, 1996). Engagement involves positive student behaviors, such as attendance, paying attention, and participation in class, as well as the psychological experience of identification with school and feeling that one is cared for, respected, and part of the school environment. Further, engagement has emerged as the critical variable in dropout prevention efforts (Grannis, 1994).

Based on previous literature and theory, this study proposes that the students perpetrating school violence against peers and/or teachers is directly associated with negative personal traits, parental monitoring, victimization, a low level of school engagement, involvement in at-risk peers, and poor student–teacher relationships. Most important, diverging from some prior studies, this model proposes that student perpetration is indirectly associated with negative personal traits, parental monitoring, and victimization mediated through a low level of school engagement, involvement in at-risk peers, and poor student–teacher relationships. Moreover, in the literature of youth violence, negative personal traits, including positive attitudes toward violence, poor impulsive control and anger temperament, poor parenting, victimization experiences, weak social bonds, and persistently negative school social relationships, have been commonly discussed as major factors related to adolescent perpetration of violence and delinquent behavior (e.g., Hawkins et al., 2000; Wallace, 1999). In fact, some studies also have shown that negative personal traits (e.g., Brockenbrough, Cornel and Loper, 2002), parental monitoring and involvement (Baldry & Farrington, 2005), victimization (Alikasifoglu et al., 2004; Chapell et al., 2006), and low school engagement and poor relationships with peers and teachers (Desouza & Ribeiro, 2005) are important factors associated with high school students’ violence against other students.

How to design an intervention plan?

Before we can plan an intervention to prevent violence committed by children and adolescents in our schools, we need an accurate description of the problem. This description will help us to identify who is affected most by the problem, when and where the problem occurs most frequently, etc. After this, we could be able to design a target an intervention. It will guide us in developing realistic objectives

for our intervention and will provide a baseline against which to measure our progress. In previous studies, we found that percentage of men is bigger than women as bullies, but there are no sex differences when we talk about victims, except the first courses of secondary school, where there are more male victims (Félix, Soriano and Godoy, 2009).

The information needed to describe the problem can be obtained from several sources. Quantitative data is available from a number of agencies and organizations that collect statistics on youth violence (in Spain Plan PREVI; see Félix, Soriano, Godoy and Martínez, 2008), obtaining information through an ONLINE register, where schools reflect every serious incident related to violence, as required by educational law (September, 12th 2007 Act, *which regulates the reporting of incidents that disrupt school climate*; 39/2008 Act, *which regulates rights and duties of students' compulsory education*) at the Valencian Community.

Schools mediate, moderate, and attenuate contributions from external contexts. School subcontexts also generate their own direct contributions to different forms of violence. In contrast with earlier psychological models that center exclusively on the individual, some studies show that when looking at "school violence," the school itself as a social context should be the center of the theoretical model (Chen and Astor, 2010).

Because extreme violence is rare in schools, this report typically focus on more common forms of aggressive behavior such as fighting, bullying, verbal conflict, and disruptive behavior. These behaviors, even when not overtly violent, may inhibit learning and create interpersonal problems for those involved. In addition, minor forms of aggressive behavior can escalate (Garofalo, Siegel, & Laub, 1987) and schools that do not effectively counteract this progression may create an environment in which violence is normatively acceptable (Goldstein, Harootunian, & Conoley, 1994). Thus, it is appropriate for schools to attempt to reduce behaviors such as fighting, name-calling, bullying, and general intimidation that can create a negative school climate and lead to more serious violence.

2. Objective

The aims of this research were: (1) to determine the prevalence of the different types of violence among the non-university school population in Spain (Valencian Community), distribution, topography and severity of school violence and reaction of observers. (2) As a second objective, we analyzed the prevalence of bullying and cyberbullying, as specific cases of school violence.

3. Method

Study participants. In this study participated all public and private centers (2081) of the Valencian Community. We analyzed 828 registered incidences among people between 6 and 16 years old (Table 1), registered by these centers.

Table 1. Students in compulsory education in Valencian Community (Spain)

CENTER	6-12 years old	12-16 years old	TOTAL
Public	1001	357	1358
Private	370	353	723
TOTAL	1371	710	2081

Procedure. The present study defines school social climate in terms of teacher perceptions of relationships between and among students, teachers, and peers, registered through an online instrument (for more details, see: <https://appweb.edu.gva.es/SID/public/jsp/login.jsp;jsessionid=acb286a85779a2c9786fa74372661867034e7a92fdecf18591129c8d13d3e72e>). An on line questionnaire (see Annex I) was used in order to record the above mentioned incidences, attending to the scholar law R.D. 39/2008, which demand the schools to record every serious incidence related to school climate, both inside or outside school, including weekends.

4. Results

4.1. How many incidences are we talking about? Is there difference between public and private schools?

Total number of incidences recorded (may coexist many types of violence inside the same incidence) was 828, in the period analyzed. These incidences, recorded by the school's principal, reflects the general climate of public and private centers. As reflects Table 2, the majority incidences were recorded by public schools. We can see four times more registering frequency, due to the kind of pupils they have matriculated.

Table 2. Incidences recorded by public & private schools

	N	%
Public School	670	80,9
Private School	158	19,1
Total	828	100

4.2. Where happened?

Respect to topography of violent acts (Table 3), we could see that classroom and playground are the places where more frequently teachers advised problems. The reason could be the more control and direct supervision.

Table 3. Topography

	N	%
Classroom	391	34,85
Playground	279	24,87
Corridors	164	14,62
Environment	87	7,75
Dinning Hall	72	6,42
Toilets	38	3,39
District	35	3,12
Gymnasium	25	2,23
Bus	16	1,43
Changing room	15	1,34
TOTAL	1122	100,00

4.3. What type of violence is analyzed? Which is the severity?

When we attended to the type and severity of violence used, we could see (Table 4) that verbal and physical violence are used often. However, exclusion violence doesn't seem to be detected by teachers. Sexual violence occurred around 3,19% of the total of incidences recorded,

Table 4. Type and severity of violence

	Slight		Seriously		Very Seriously		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Physical	108	8,20	314	23,84	98	7,44	520	39,48
Property	13	0,99	84	6,38	37	2,81	134	10,17
Verbal	66	5,01	237	18,00	219	16,63	522	39,64
Sexual	15	1,14	23	1,75	4	0,30	42	3,19
Exclusion	15	1,14	73	5,54	11	0,84	99	7,52
Total		16,48		55,50		28,02	1317	100,00

When we compared all the types of violence and all the places where it would be happen, we obtained results reflected in Table 5.

Table 5. Topography / types of violence

	Verbal	Physic	Property	Exclusion	Sexual	TOTAL
Classroom	264	71	101	52	17	505
Playground	192	42	55	56	14	359
Corridors	120	41	58	27	11	257
Environment	63	6	11	16	4	100
Dining Hall	54	19	25	14	3	115
Toilets	26	14	17	9	6	72
District	27	3	3	9	3	45
Gymnasium	13	4	7	5	2	31
Bus	12	6	6	3	1	28
Changing Room	11	1	3	3	0	18
Total	782	207	286	194	61	1530

4.4. Are anonymous violence acts?

The majority of incidences (Table 6) where advised by friends (71%) and teachers (78%). Families noticed in 11,8% of the cases. These results show that violence is not anonymous in school.

Table 6. Testimonies of school violence

TESTIMONIES	N	%
No one	23	2,8%
Friends	588	71%
Tutor	259	31,3%
Other teachers	392	47,3%
Not educational personnel	174	21%
Family	98	11,8%

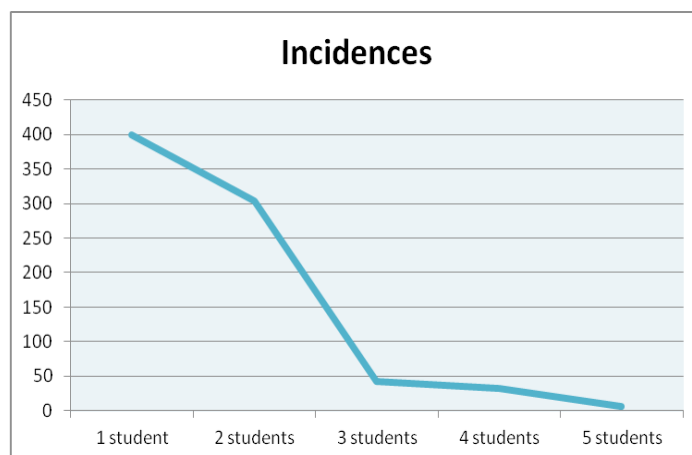
4.5. What did testimonies do when they advised violent acts?

Testimonies cut the situation in more than 50%. Moreover, in 25% of the cases informed to an adult. Only 3% of the situations encouraged or did nothing (11%).

4.6. How many perpetrators are implicated in every act of violence?

Our next analysis was focused in the number of participants in each incident. We can see that the majority of incidences (48,2%), was one perpetrator against victim. In the 36,7% of the incidences, were implicated two perpetrators against the victim.

Figure 1. Students implicated in every incident



4.7. An oldest problem in schools: Bullying

When we analyzed the possible cases of bullying, we attended to two factors: Recidivist behavior and physical or psychological inequality between victim and perpetrator. We found 7 cases (0,8%) between the total of incidences that met these conditions.

4.8. Old wine in new bottle: Cyberbullying

In the specific case of adolescent victimization through mobile phone and internet (cyberbullying), we could find 40 cases, sending threatening text messages (29 incidences) or compromising images (11 incidences).

5. Conclusions

Although inequality and exclusion are key contributing factors in school-based violence, political violence, quality of public education and insecurity also play a crucial role. Against these factors, schools must build a school- wide foundation for all children. This involves: supporting positive discipline, academic success, and mental and emotional wellness through a caring school environment; teaching students appropriate behaviors and problem solving skills; positive behavioral support; and appropriate academic instruction with engaging curricula and effective teaching practices.

Schools must identify students at risk for severe academic or behavioral difficulties early on and create services and supports that address risk factors and build protective factors for them. Approximately 10 to 15% of students exhibit problem behaviors indicating a need for such early intervention. It is important that staff be trained to recognize early warning signs and make appropriate referrals. Once students are identified, they must receive coordinated services that meet the ir individual needs. A number of approaches have been developed for interventions at this stage, including anger management training, structured after-school programs, mentoring, group and family counseling, changing instructional practices, and tutoring.

The problem of violence in schools is recognized by governments and violence prevention programs engage both communities and schools. Many violence prevention programs for schools are focused on creating citizenship competencies and values for children.

After transition to middle school, peers become primary sources of support and motivation to

achieve while the quality of teacher-student relationships tends to decline with time. This is one reason because schools must identify and provide intensive interventions for the few children who are experiencing significant emotional, relational and behavioral problems. This involves providing coordinated, comprehensive, intensive, sustained, culturally appropriate, child-and family focused services and supports. Such interventions might include day treatment programs which provide students and families with intensive mental health and special education services; multi-systemic therapy, focusing on the individual youth and his or her family, the peer context, school/vocational performance, and neighborhood/community supports; or treatment foster care, an intensive, family-focused intervention for youth whose delinquency or emotional problems are so serious and so chronic that they are no longer permitted to live at home. To be effective, these approaches generally require the collaboration of schools, social services, mental health providers, and law enforcement and juvenile justice authorities. We can find one example with individual students and families called 'monitors' (Anderson, Christenson, Sinclair and Lehr, 2004). Monitors work to create positive relationships between students, families, and the school, always with a focus on the goal of keeping education a salient issue for disengaged students. To be effective, monitors are expected to share the belief that all students have abilities and can learn, are willing to work collaboratively with families and school personnel, will advocate for a child and family when needed, can handle conflict constructively, and have sufficient organizational skills to handle the case management.

The educational implication of our results leads us to propose some engagement activities involving students: First, our results show that violence often occurs one to one, rather on a group. We saw that majority of incidences were implicated one or two perpetrators. Second, limited activities to engage young people and boredom can lead to violence – so too can the lack of suitable youth spaces and services and/or lack of awareness of services. Third, miscommunication via technology is also a reason why some fights start (Ask Parry! is a service to inform parents about online safety, privacy and security, and help them with problems they encounter online: https://www.wiredsafety.org/askparry/special_reports/spr1/qa2.html). Schools should inform students and families about legal questions regarding to new technologies. Fourth, a negative public perception of youth generally contributes to feelings of low self worth. Media legitimizes violence and young people are too often represented as perpetrators when often they are the victims as well. Media should be carefully with news about youths and high schools, reflecting reality more than the extreme news about behavior, drugs, school climate, etc. And last, related to low self esteem, we can find that students are more vulnerable to dangerous behavior (including joining gangs) to get a sense of belonging and status, carrying weapons (perceived as self protection), binge drinking (to help them socialize in a group setting) and negative peer influence, they all related to student's successfully academic performance and engagement.

School violence programs are generally effective at reducing the more common types of aggressive behavior seen in schools, including fighting, name-calling, intimidation, and other negative interpersonal behaviors, especially among higher risk students, with enormous potential problems related to an adequate engagement. Specifically, comprehensive/multimodal programs involve multiple modalities and multiple formats, including both classroom-based and pull-out programs. They may also involve programs for parents and capacity building components for school administrators and teachers in addition to the programming provided for the students. The defining characteristic of these programs is that they include multiple treatment elements and formats (Wilson and Lipsey, 2005), making improvements on specific social context of school, community and classroom, directly related to student engagement. After all, it seems self-evident that the best schools have students that are engaged in the academic and social life of the school, and this “engagement” is connected to all sorts of direct benefits to the school community, not the least of which is improved learning outcomes and behavior of the students (Duvall, 2013).

Understanding the importance of peer influence in relation to student engagement is relevant in that the child’s acceptance within the peer group is one of the key measures of positive school experiences. Perceived support from peers can give students a sense of motivation and help students see the importance of pursuing academic success (You, 2011). By this way, school violence supposes a significant disadvantage in peer relations and engage development

References

- Alikasifoglu, M.,** Erginoz, E., Ercan, O., Uysal, U., Kaymak, D.A., & Ilter, O. (2004). Violent behaviour among Turkish high school students and correlate of physical fighting. *European Journal of Public Health, 14*(2), 173–177.
- Anderson, A.,** Christenson, S., Sinclair, M. and Lehr, C. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school
- Baldry, A., & Farrington, D.P.** (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. *Social Psychology of Education, 8*(3), 263–284.
- Brockenbrough, K.K.,** Cornel, D.G., & Loper, A.B. (2002). Aggressive attitudes among victims of violence at school. *Education and Treatment of Children, 25*(3), 273–287.
- Chapell, M.S.,** Hasselman, S.L., Kitchin, T., Lomon, S.N., MacIver, K.W., & Sarullo, P.L. (2006). Bullying in elementary school, high school, and college. *Adolescence, 41*(164), 643–648.
- Chen, J. y Astor, R.** (2010). School engagement, risky peers, and student-teacher relationships as mediators of school violence in taiwanese vocational versus academical oriented high schools.

- Desouza, E.R., & Ribeiro, J.** (2005). Bullying and sexual harassment among Brazilian high school students. *Journal of Interpersonal Violence, 20*(9), 1018–1038.
- Duvall, R.** (2013). *Student Engagement: The research for clarity*. (Not published). Integrated Studies Final Project: Athabasca, Alberta.
- Félix, V., Soriano, M., Godoy, C. and Martínez, I.** (2008). Prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar en la Comunidad Valenciana: Plan PREVI. *Aula Abierta, 36*, 97-110.
- Félix, V., Soriano, M. and Godoy, C.** (2009). Un estudio descriptivo sobre el acoso y la violencia escolar en la educación secundaria. *Escritos de Psicología, 2*, 43-51.
- Garofalo, J., Siegel, L., & Laub, J.** (1987). School-related victimizations among adolescents: An analysis of National Crime Survey (NCS) narratives. *Journal of Quantitative Criminology, 3*, 321-338.
- Goldstein, A. P., Harootunian, B., & Conoley, J. C.** (1994). *Student aggression: Prevention, management, and replacement training*. New York: The Guilford Press.
- Grannis, J.C.** (1994). The dropout prevention initiative in New York City: Educational reforms for at-risk students. In R. J. Rossi (Ed.), *Schools and students at risk: Context and framework for positive change* (pp. 182–206). New York: Teachers College.
- Hawkins, J.D., Herrenkohl, T.I., Farrington, D.P., Brewer, D., Catalano, R.F., Harachi, T.W., et al.** (2000). *Predictors of youth violence. Bulletin*. Washington, DC: U.S. Department of Justice.
- Veiga, F.H., Galvão, D., Almeida, A., Carvalho, C., Janeiro, I., Nogueira, J., Conboy, J., Melo, M., Taveira, M.C., Festas, M.I., Bahia, S., Caldeira, S. and Pereira, T.** (2012). Student's engagement in school: A literature review. *Proceedings of ICERI2012 Conference, 19th-21st November 2012, Madrid, Spain*.
- You, S.** (2011). Peer influence and adolescents' school engagement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 29*; 829 – 835.
- Wallace, H.** (1999). *Family violence: Legal, medical and social perspectives* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Annex 1. Incidences register (online)

Nº Incidence: <input style="width: 100px;" type="text"/>		Incidence date: <input style="width: 100px;" type="text"/>		Recording date: <input style="width: 100px;" type="text"/>	
School: <input style="width: 100%;" type="text"/>					
Province: <input style="width: 150px;" type="text"/>			Sub-area: <input style="width: 150px;" type="text"/>		
Locality: <input style="width: 100%;" type="text"/>					
Public/Private <input style="width: 150px;" type="text"/>			Inspector: <input style="width: 150px;" type="text"/>		
Physic <input type="radio"/> VERY SERIOUS (Weapon, threat, beating) <input type="radio"/> SERIOUS (Kick, punch) <input type="radio"/> MILD (Push)			Against property <input type="radio"/> VERY SERIOUS (Steal, destroy things) <input type="radio"/> SERIOUS (Repairable, damage) <input type="radio"/> MILD (Hiding things)		
Verbal (Oral or written) <input type="radio"/> VERY SERIOUS (Threats, extortions) <input type="radio"/> SERIOUS (Slandering, nicknames) <input type="radio"/> MILD (Teasing)			Sexual <input type="radio"/> VERY SERIOUS (Forced relationship) <input type="radio"/> SERIOUS (Molestation, harassment) <input type="radio"/> MILD (Sexist comments)		
Exclusion <input type="radio"/> VERY SERIOUS (To isolate, to ignore) <input type="radio"/> SERIOUS (To slight) <input type="radio"/> MILD (Don't let to take part)			New Technologies use (sms, chat, internet) <input type="radio"/> Diffusion of images with vexations <input type="radio"/> Diffusion of messages with insults		
Implied in the incident <input type="radio"/> Student <input type="radio"/> Teacher and student <input type="radio"/> Not educational persone/student <input type="radio"/> Teacher/not educational personnel <input type="radio"/> Student around		Testimonies <input type="radio"/> No one <input type="radio"/> Friends <input type="radio"/> Tutor <input type="radio"/> Other teachers <input type="radio"/> Not educational personnel <input type="radio"/> Family		Reaction <input type="radio"/> To cut the situation <input type="radio"/> To encourage <input type="radio"/> To inform the adult <input type="radio"/> Do nothing	
Is there inequality of power (physic, psychological or social)? <input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No					
PLACING In school <input type="radio"/> Classroom <input type="radio"/> Toilets <input type="radio"/> Dinning Hall <input type="radio"/> Corridor <input type="radio"/> Gymnasium <input type="radio"/> Playground <input type="radio"/> Changing room Around <input type="radio"/> Around the school <input type="radio"/> District <input type="radio"/> Bus			WHEN OCCURRED? <input type="radio"/> Occasional <input type="radio"/> Repeated From when? <input type="radio"/> Less than 1 month <input type="radio"/> Between 1-3 months <input type="radio"/> Between 6 months - 1 year <input type="radio"/> More than 1 year When occured? <input type="radio"/> A day of class <input type="radio"/> Holidays		
Explanations <div style="background-color: #e0e0e0; height: 100px; width: 100%;"></div>					

Metas académicas y estrategias de aprendizaje en estudiantes españoles de educación secundaria obligatoria

Academic goals and learning strategies in spanish students of compulsory secondary education

Cecilia Ruiz-Esteban¹, Ángela Díaz-Herrero¹, Mario Gómez²,

Gonçalo Bernardino², Jennifer Argudo Iglesias¹

¹*Facultad de Educación. Universidad de Murcia (España)*

²*Agrupamento de Escolas de Maxial. Torres Vedras, Lisboa (Portugal)*

cruiz@um.es, adiaz@um.es, margom@aemaxial.net,

gonber@aemaxial.net, jenifer.argudo@um.es

Resumen

Este estudio analizó la relación entre estrategias de aprendizaje y metas académicas. Participaron 64 estudiantes de 2º y 3º de ESO que fueron distribuidos en dos grupos. Ambos grupos estaban constituidos por 32 alumnos cada uno. Las estrategias de aprendizaje fueron medidas a través del Inventario de Habilidades para el Aprendizaje y el Estudio (LASSI) y las metas académicas mediante el Cuestionario de Evaluación de Metas Académicas (CEMA). Los resultados mostraron, en ambos grupos de estudiantes, relaciones significativas entre algunas estrategias de aprendizaje y las Metas de Aprendizaje y de Logro. Concretamente, en los estudiantes de 2º de ESO, se encontraron correlaciones positivas significativas entre la subescala de Metas de Aprendizaje y las subescalas de Actitud, Concentración y Autoevaluación del LASSI; y entre la subescala de Metas de Logro y las subescalas de Actitud y Motivación del LASSI. En el grupo de 3º de ESO, se hallaron relaciones positivas significativas entre la subescala de Metas de Aprendizaje y las subescalas de Motivación, Concentración, Procesamiento de la Información, Selección de Ideas Principales, Ayudas al Estudio, Autoevaluación y Estrategias de Preparación de Exámenes; y entre la subescala de Metas de Logro y la subescala de Ayudas al Estudio del LASSI. En cambio, en ambos grupos, no se hallaron relaciones significativas entre las Metas de Refuerzo Social y las estrategias de aprendizaje.

Palabras clave: Adolescencia, Estrategias de Aprendizaje, Metas Académicas, Educación Secundaria.

Abstract

This study analyzed the relationship between learning strategies and academic goals in two groups of Spanish students from grades 8 and 9. Sample is composed of 64 secondary students divided in two groups of 32 students each. Learning strategies were measured through the Learning and Studies Skills Inventory (LASSI) and academic goals through the Achievement Goal Tendencies Questionnaire (AGTQ). In both groups of students, the results showed significant relationships between some learning strategies and goals of learning and achievement. Specifically, in 8^o grade students, were found significant positive correlations between subscale of Learning Goals and the subscales of Attitude, Concentration and Self-Testing of the LASSI; and between the subscale of Achievement Goals and the subscales of Attitude and Motivation of the LASSI. In 9^o grade students, were found significant positive significant positive correlations between the subscale of Learning Goals and the subscales of Motivation, Concentration, Information Processing, Selecting Main Ideas, Study Aids, Self-Testing and Test Strategies; and between the subscale of Achievement Goals and the subscale of Study Aids of the LASSI. On the other hand, in both groups, we found no significant relationships between social reinforcement goals and learning strategies.

Key words: Adolescence, Learning Strategies, Academic Goals, Secondary Education.

1. Introducción

La motivación es un factor que interviene de forma poderosa en el aprendizaje y en el rendimiento escolar de los adolescentes (Valle, González-Cabanach, Barca, & Núñez, 1997). Entre las variables motivacionales, las orientaciones hacia metas académicas de los estudiantes, juegan un papel muy importante en el desempeño escolar (Valle, González-Cabanach, Rodríguez, & Piñeiro, 1999) ya que actúan facilitando la aparición de estrategias de aprendizaje que mejoran el rendimiento académico de los alumnos a través de un análisis más profundo de la información (Covington, 2000). Además, la evaluación de la motivación académica y de los componentes que inciden en los procesos motivacionales en el contexto educativo ha permitido establecer los supuestos básicos que explican parte de la variabilidad del éxito escolar de los alumnos (Pintrich & Schunk, 2002).

En la actualidad existen un número importante de trabajos que ponen de manifiesto la existencia de una relación positiva entre la adopción de metas de aprendizaje y el uso de estrategias de aprendizaje, especialmente, cognitivas y de autorregulación (e.g., Archer, 1994; Elliot & McGregor, 1999; Elliot, McGregor, & Gable, 1999; Greene & Miller, 1996; Miller, Behrens, Greene, & Newman, 1993). De hecho, aquellos estudiantes que valoran el aprendizaje y tienen intención de aprender

y mejorar sus competencias suelen utilizar estrategias de aprendizaje profundo (Suárez, González-Cabanach, & Valle, 2001; Valle et al, 2003a, 2003b). Además, estos estudiantes se implican más en la autorregulación de su aprendizaje (Pintrich & De Groot, 1990), realizan mayor esfuerzo por aprender y tienen un mayor control de la comprensión dándose cuenta de lo que están aprendiendo y de lo que no (Middleton & Midgley, 1997). Por otra parte, los estudiantes que persiguen metas de aprendizaje persisten mucho más tiempo cuando se encuentran con dificultades, se enfrentan con mayor interés a tareas difíciles y desafiantes, usan más estrategias de procesamiento profundo, están más motivados intrínsecamente y se sienten bien con el trabajo académico.

Por el contrario, en la mayor parte de los trabajos realizados con el fin de conocer la relación entre metas y procesos de aprendizaje, (e.g., Archer, 1994; Dupeyrant & Mariné, 2005; Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988; Nicholls, Pastashnick, & Nolen, 1985), las metas de evitación del trabajo mantienen relaciones negativas con el uso de estrategias de procesamiento profundas y positivas, o ausencia de relación, con el uso de estrategias de procesamiento superficiales. Los resultados de algunos trabajos indican que las metas de rendimiento se relacionan con el uso de distintas estrategias bajo ciertas condiciones (e.g., Greene & Miller, 1996), mientras que en otros estudios simplemente no se han encontrado evidencias claras que vinculen la adopción de metas de rendimiento y el uso de estrategias cognitivas y de autorregulación (e.g., Archer, 1994; Pintrich & Garcia, 1991).

A este respecto, algunos trabajos sugieren que el componente de evitación de las metas de rendimiento no parece estar relacionado con el uso de estrategias de aprendizaje (e.g., Middleton & Midgley, 1997). De hecho, las metas de evitación del rendimiento suelen estar asociadas normalmente con un patrón negativo de creencias motivacionales y de conductas (Urduan & Schoenfelder, 2006). Así, los estudiantes que optan por este tipo de metas suelen dejar de persistir cuando se enfrentan con trabajos difíciles o cuando fracasan en una tarea, utilizan estrategias de procesamiento superficial y recurren con mucha frecuencia al uso de estrategias motivacionales de autoprotección. No obstante, las consecuencias de optar por metas de aproximación al rendimiento no parecen estar tan claras.

Tal como plantea Brophy (2005), se necesita más investigación que aclare el papel de las metas de rendimiento en el aprendizaje y el logro académico, dado que aunque teóricamente se asume que la adopción de este tipo de metas conduce a un nivel bajo y superficial de aprendizaje, a nivel práctico, sin embargo, los investigadores suelen finalizar recomendando a los profesionales de la educación que se diseñen clases que promuevan los dos tipos de metas, ya que esta combinación es la que mejores resultados aporta.

El objetivo de este trabajo es analizar la relación entre la orientación hacia las metas y las estrategias de aprendizaje en dos grupos de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.), uno de 2º de ESO y otro de 3º de ESO. Entendemos por metas de aprendizaje la tendencia de los estudiantes

por aprender con el propósito de adquirir conocimientos y aumentar su competencia, no incluyendo medidas de motivación extrínseca tales como las metas de logro (o tendencia de los estudiantes por aprender con la intención de obtener buenas notas en los exámenes y avanzar en los estudios) y las metas de refuerzo social (o tendencia de los estudiantes por aprender para obtener juicios de aprobación y evitar el rechazo de padres y profesores).

2. Método

2.1 Participantes

La muestra estuvo formada por dos subgrupos de estudiantes, uno de 2º de ESO y otro de 3º de ESO que asistían al I.E.S. Juan Carlos I de Murcia. La muestra de 2º de ESO estuvo compuesta por 32 alumnos (11 chicos y 21 chicas) de edades comprendidas entre 13 y 14 años ($M= 13.06$; $DT= .246$). El grupo de 3º de ESO también estuvo constituido por 32 alumnos (17 chicos y 15 chicas) de edades comprendidas entre 14 y 15 años ($M= 14.09$; $DT= .296$). Todos ellos pertenecían a familias de nivel socioeconómico y cultural medio.

2.2 Instrumentos

2.2.1 Inventario de Habilidades para el Aprendizaje y los Estudios (LASSI; Learning and Studies Skills Inventory; Weinstein & Palmer, 2002).

El LASSI es un instrumento compuesto por 76 ítems agrupados en diez subescalas que evalúan un conjunto de estrategias y habilidades que desarrollan los estudiantes en contextos académicos. La respuesta a cada uno de los ítems se realiza a partir de una escala de 5 puntos que oscila entre 1 (No me describe en absoluto) y 5 (Me describe mucho).

Las subescalas que evalúa esta medida de autoinforme son: Actitud, Motivación, Administración del Tiempo, Ansiedad, Concentración, Procesamiento de la Información, Selección de Ideas Principales, Ayudas al Estudio, Autoevaluación y Estrategias de Preparación de Exámenes.

La fiabilidad del instrumento ha sido confirmada por los autores originales (Weinstein & Palmer, 2002) y en población española (Núñez, González-Pienda, García, González-Pumariega, & García, 1998).

2.2.2 Cuestionario de Evaluación de Metas Académicas (CEMA; Achievement Goal Tendencies Questionnaire AGTQ; Hayamizu & Weiner, 1991).

El CEMA es un autoinforme compuesto por 20 ítems diseñado para medir tres tendencias u orientaciones de metas, identificadas mediante análisis factorial: (a) Metas de Aprendizaje (MA), indican la tendencia de los estudiantes por aprender con el propósito de adquirir conocimientos y aumentar su competencia; (b) Metas de Logro (ML), reflejan la tendencia de los estudiantes por aprender con la intención de obtener buenas notas en los exámenes y avanzar en los estudios; y (c) Metas de Refuerzo Social (MRS), indican la tendencia de los estudiantes por aprender para obtener juicios de aprobación y evitar el rechazo de padres y profesores. Cada ítem se responde mediante una escala de 5 puntos (1 = *nunca*; 5 = *siempre*).

Las propiedades psicométricas del CEMA han sido analizadas en estudiantes españoles de educación primaria, secundaria y educación superior (González-Pienda et al., 2000; Inglés, García-Fernández, Castejón, Valle, Delgado & Marzo, 2009; Navas, González & Torregrosa, 2002; Valle, González-Cabanach, Cuevas & Núñez, 1997), hallándose niveles aceptables de fiabilidad y validez de constructo.

2.3 Procedimiento

Los cuestionarios se aplicaron de forma colectiva, voluntaria y anónima en el aula. Los investigadores estuvieron presentes durante la administración de la prueba para proporcionar ayuda si era necesaria y verificar la cumplimentación independiente por parte de los participantes.

2.4 Análisis estadísticos

Los datos fueron sometidos a correlaciones de Pearson mediante el paquete estadístico informatizado SPSS (versión 19.0) para Windows.

3. Resultados

Para comprobar los objetivos de este trabajo efectuamos correlaciones de Pearson entre las subescalas del LASSI y las subescalas de *Metas de Aprendizaje* (MA), *Metas de Logro* (ML) y *Metas de Refuerzo Social* (MRS) del CEMA en ambos grupos de estudiantes (véanse Tablas 1 y 2).

En la muestra de estudiantes de 2º de ESO, tal como se refleja en la Tabla 1, este análisis mostró correlaciones significativas de signo positivo entre la subescala de *Metas de Aprendizaje* y las subescalas de *Actitud*, *Concentración* y *Autoevaluación*. Así pues, los estudiantes cuya meta era aprender para adquirir conocimientos y aumentar su competencia eran asimismo alumnos que manifestaban interés y motivación hacia el estudio y utilizaban métodos de autoevaluación durante el proceso de aprendizaje.

En este mismo grupo de estudiantes, y en cuanto a la subescala de *Metas de Logro*, las subescalas del LASSI que mostraron relación con este tipo de meta académica fueron *Actitud* y *Motivación*. Según nuestros datos, los estudiantes cuyo objetivo era obtener buenas calificaciones en los exámenes y avanzar en los estudios eran alumnos que mostraban interés, buena disposición hacia los estudios y consideraban importante obtener éxito académico para lograr sus objetivos en la vida, y que también presentaban altos niveles de diligencia, autodisciplina y voluntad a la hora de efectuar tareas escolares. Por último, y en relación a la subescala de *Metas de Refuerzo Social*, no se hallaron relaciones significativas con ninguna de las subescalas del LASSI en esta muestra de estudiantes.

Tabla 1. Correlaciones entre las subescalas del LASSI y los factores de Metas de Aprendizaje, Metas de Logro y Metas de Refuerzo Social del CEMA en estudiantes de 2º de ESO.

LASSI	CEMA		
	MA	ML	MRS
Actitud	.592**	.605**	.336
Motivación	.216	.565*	-.162
Administración tiempo	-.224	-.019	.133
Ansiedad	.262	.126	.123
Concentración	.498*	.011	.008
Procesamiento información	.339	.026	.097
Selección ideas principales	.241	.245	-.031
Ayudas al estudio	-.007	-.077	-.099
Autoevaluación	.458*	-.280	-.194
Estrategias preparación exámenes	.316	.265	.076

Nota. MA = Metas de Aprendizaje; ML = Metas de Logro; MRS = Metas de Refuerzo Social

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

Por otra parte, en el grupo de estudiantes de 3º de ESO, tal como indica la Tabla 2, se hallaron relaciones positivas significativas entre la subescala de *Metas de Aprendizaje* y las subescalas de *Motivación*, *Concentración*, *Procesamiento de la Información*, *Selección de Ideas Principales*, *Ayudas al Estudio*, *Autoevaluación* y *Estrategias de Preparación de Exámenes*. De este modo, los estudiantes cuyo objetivo era aprender para adquirir conocimientos manifestaban asimismo altos niveles de motivación y concentración en las tareas académicas; y entre las habilidades que mostraban para el estudio figuraban la elaboración y organización de la información, la capacidad para extraer las ideas principales, la introducción de técnicas o materiales de apoyo que ayuden a aprender o recordar nuevos conocimientos, el empleo de métodos de autoevaluación durante el proceso de aprendizaje y la utilización de estrategias para preparar y enfrentarse a las pruebas y situaciones de evaluación.

En cuanto a la subescala de *Metas de Logro*, la única que subescala del LASSI que mostró relaciones con esta meta fue *Ayudas al Estudio*. Los estudiantes que mostraban este tipo de meta ante el estudio utilizaban técnicas de apoyo o materiales que les ayuden a aprender y recordar nuevos conocimientos. Por último, y en relación a la subescala de *Metas de Refuerzo Social*, al igual que en la muestra de 2º de ESO, no se encontraron relaciones significativas con ninguna de las estrategias de aprendizaje evaluadas mediante el LASSI.

Tabla 2. Correlaciones entre las subescalas del LASSI y los factores de Metas de Aprendizaje, Metas de Logro y Metas de Refuerzo Social del CEMA en estudiantes de 3º de ESO.

LASSI	CEMA		
	MA	ML	MRS
Actitud	.299	.273	-.156
Motivación	.382*	.278	.068
Administración tiempo	-.017	-.262	-.059
Ansiedad	.264	-.015	-.162
Concentración	.562**	.117	-.039
Procesamiento información	.554**	.206	.150
Selección ideas principales	.521**	.116	-.163
Ayudas al estudio	.484**	.436*	.339
Autoevaluación	.462*	.114	-.040
Estrategias preparación exámenes	.387*	-.114	-.184

Nota. MA = Metas de Aprendizaje; ML = Metas de Logro; MRS = Metas de Refuerzo Social

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

4. Conclusiones

A nivel exploratorio nuestro estudio pretendía establecer si existe relación entre las estrategias de aprendizaje y las metas académicas en estudiantes murcianos de 2º y 3º de la E.S.O. Así, nuestros datos señalan que los estudiantes cuya meta es aprender para adquirir conocimientos y aumentar su competencia (es decir aquellos con Metas de Aprendizaje) son alumnos que manifestaban interés y motivación hacia el estudio, concentración en tareas académicas, habilidades de elaboración y organización de la información, altos niveles de concentración, capacidad para la autoevaluación y estrategias para preparar y enfrentarse a las situaciones de evaluación. Mientras que los estudiantes cuyo objetivo era obtener buenas calificaciones en los exámenes y avanzar en los estudios (Metas de logro) eran alumnos que mostraban interés y buena disposición hacia los estudios y consideraban importante obtener éxito académico para lograr sus objetivos en la vida.

De este modo, los resultados encontrados con respecto a las metas de aproximación al rendimiento (metas de logro) son similares a los de aquellos trabajos que no han encontrado relación entre este tipo de metas y el uso de estrategias de procesamiento profundo (e.g. Elliot et al., 1999; Elliot & MacGregor, 2001).

Estos datos indican la adecuación de llevar a cabo estudios más representativos que nos permitan avanzar en la capacidad predictiva de las estrategias utilizadas sobre la motivación que presenta el estudiante en términos de metas de aprendizaje, logro y refuerzo social.

Sin embargo, el uso del CEMA como medida de las metas académicas presenta problemas que deberían intentar paliarse en otros estudios ya que no tiene en cuenta la naturaleza bidimensional de las metas de aprendizaje (Pintrich, 2003), es decir, no distingue entre metas de aproximación al aprendizaje (o tendencia a aprender y comprender usando criterios de automejora, progreso, comprensión profunda de la tarea) y metas de evitación del aprendizaje (o tendencia a estar preocupado por no ser perfecto, por no comprender completamente el material o por fracasar respecto a sus estándares autorreferidos de dominio, utilizando criterios como no hacer mal la tarea, no cometer errores o no equivocarse).

Además, existen dudas razonables sobre si la persona puede acceder a la información que se le solicita o si realmente son conscientes de los procesos de pensamiento a la hora de hacer una actividad. En este sentido, algunos autores señalan que los individuos pueden ser conscientes de los resultados de su pensamiento pero no tienen especial acceso al proceso que realizan (Núñez, Solano, González-Pienda & Rosario, 2006). Además, está el hecho de que los procesos que se automatizan pueden ser difícilmente autoinformados (Butler, 2002). También existen dudas sobre si las personas realmente informan de lo que hacen o, de algún modo, falsean la verdad, o indican lo que creen que

hacen pero que, realmente, pueden no hacerlo.

Además, nuestro sistema educativo se centra en la motivación académica y en el rendimiento medido en calificaciones académicas obtenidas de los estudiantes de E.S.O. sin mostrar preocupación por el conocimiento relativo a la influencia que pueden tener diversos factores sociales o contextuales sobre la motivación del estudiante, nuestros datos y los referidos estudios demuestran la importancia de considerar estos aspectos.

Referencias

- Archer, J.** (1994). Achievement as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology, 19*, 430-446.
- Brophy, J.** (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist, 40*(3), 167-176.
- Butler, D. L.** (2002). Qualitative approaches to investigating self-regulated learning: contributions and challenges. *Educational Psychologist, 37*(1), 59-63.
- Covington, M. V.** (2000). Goal theory, motivation and school achievement: A integrative review. *Annual Review of Psychology, 51*, 171-200.
- Dupeyrant, C., & Mariné, C.** (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: a test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology, 30*, 43-59.
- Elliot, A. J., & McGregor, H.** (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 628-644.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A.** (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 501-519.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S.** (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology, 91*, 549-563.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C., García, M., González, P., González-Cabanach, R. G., & Valle, A.** (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema, 12*(4), 548-556.
- Greene, B. A., & Miller, R. B.** (1996). Influences on achievement: Goals, perceived ability and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology, 21*, 181-192.
- Hayamizu, T., & Weiner, B.** (1991). A test of Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education, 59*, 226-234.

- Inglés, C. J., Martínez González, A. E., Valle, A., García Fernández, J. M., & Ruiz Esteban, C. (2011).** Conducta prosocial y motivación académica en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Universitas Psychologica* 10(2), 451-465.
- Inglés, C. J., García-Fernández, J. M., Castejón, J. L., Valle, A., Delgado, B., & Marzo, J. C. (2009).** Reliability and validity evidence of scores on the achievement goal tendencies questionnaire in a sample of Spanish students of compulsory secondary education. *Psychology in the Schools*, 46, 1048-1060.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988).** Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Middleton, M., & Midgley, C. (1997).** Avoiding the demonstration of lack of ability: An unexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Miller, R. B., Behrens, J. T., Greene, B. A., & Newman, D. (1993).** Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 2-14.
- Navas, L., González, C., & Torregrosa, G. (2002).** Metas de aprendizaje: Un análisis transversal de las estructuras factoriales que presentan. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55(3), 553-564.
- Nicholls, J. G., Pastashnick, M., & Nolen, S. B. (1985).** Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 76, 683-692.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., García, M. S., González-Pumariega, S., & García, S. I. (1998).** Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Estudios de Psicología*, 59, 65-85.
- Núñez, J. C., Solano, P., González-Pienda, J. A. & Rosário, P. (2006).** El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 139-146.
- Pintrich, P. R. (2003).** A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990).** Motivational and selfregulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991).** Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. En M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (v. 7, pp. 371-402). Greenwich: JAI Press.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002)** Motivation in education: Theory, research and applications. New Jersey: Prentice-Hall.
- Suárez, J. M., González-Cabanach, R. G., & Valle, A. (2001).** Multiple-goal pursuit and its relation to cognitive, self-regulatory, and motivational strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 561- 572.
- Urdan, T., & Schoenfelder, E. (2006).** Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44, 331-349.
- Valle, A., González-Cabanach, R., Barca, A., & Núñez, J. C. (1997).** Motivación, cognición y aprendizaje

autorregulado. *Revista Española de Pedagogía*, 55, 137-164.

- Valle, A.,** González-Cabanach, R., Rodríguez, S. & Piñeiro, I. (1999) Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía*, 55, 525-546.
- Valle, A.,** González-Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Rodríguez, S., & Piñeiro, I. (2003a). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 71-87.
- Valle, A.,** González-Cabanach, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Rodríguez, S. & Piñeiro, I. (2003b). Cognitive, motivational, and volitional dimensions of learning: An empirical test of a hypothetical model. *Research in Higher Education*, 44, 557-580.
- Valle, A.,** González-Cabanach, R., Cuevas, L. M. & Núñez, J. C. (1997). Patrones motivacionales en estudiantes universitarios. *Revista Investigación Educativa*, 15(1), 125-146.
- Weinstein, C. E.,** & Palmer, D. R. (2002). *LASSI user's manual: For the Learning and Study Strategies Inventory* (2nd ed.). Clearwater, FL: H & H Publishing Co.

O sonho vocacional – Pais, professores e a construção de carreira

Vocational dream – Parents, teachers and career building

Francisco Machado, Márcia Machado, Andreia Dias

Instituto Superior da Maia, Portugal

fmachado@ismai.pt; andreia-cerqueira1@hotmail.com, mmachado@ismai.pt,

Resumo

Apoiada no teoria da Aceitação-Rejeição Interpessoal (PARTheory) de Rohner (1986), a presente investigação tem como intuito explorar a forma como a percepção de aceitação-rejeição parental e do professor dos estudantes de 9º ano se relacionam com as suas competências de adaptabilidade de carreira. O nosso principal objectivo foi o de analisar até que ponto é que a percepção de serem aceites ou rejeitados pelas suas figuras parentais e pelos professores desempenha um papel importante na forma como os estudantes do 9º ano estão preparados para fazer face às tarefas e escolhas vocacionais. Procuramos ainda verificar se existem diferenças entre rapazes e raparigas na percepção de aceitação-rejeição por parte das figuras parentais e professores, assim como na forma como os estudantes se adaptam às diferentes tarefas vocacionais. Desta forma, utilizamos o Questionário de Aceitação-Rejeição Parental (PARQ, Rohner, 2005), o Questionário de Aceitação-Rejeição do Professor (TARQ/Control, Rohner, 2005) e a Escala de Adaptabilidade de Carreira (Duarte et al, 2011) tendo como participantes um grupo de 107 de estudantes do 9º ano de escolaridade. Os resultados obtidos mostram uma relação significativa entre aceitação do professor e as dimensões da adaptabilidade de carreira, ao contrário do que se passa relativamente às figuras parentais. Não se observaram diferenças significativas entre sexo masculino e feminino relativamente à percepção de aceitação-rejeição parental e por parte do professor, assim como de adaptabilidade de carreira. Os resultados sugerem uma maior preponderância da qualidade das relações interpessoais com os professores no desenvolvimento vocacional dos estudantes, realçando a importância da figura do professor na construção de carreira dos estudantes do 9º ano.

Palavras-chave: aceitação-rejeição parental, aceitação-rejeição do professor, adaptabilidade de carreira, adolescentes

Abstract

Based on Rohner's Interpersonal Acceptance-Rejection Theory (PARTheory) (Rohner, 1986), the present research aims to explore the way in which 9th grade students' perception of acceptance or rejection by their parental figures and teachers are associated with their career adaptability skills. Our main goal was to analyze what role did students' perception of being accepted or rejected by their parental figures and teachers played in the way they are prepared to deal with vocational tasks and decisions. Also, we tried to find if there was any significant differences in the way students felt accepted or rejected by their parental figures and teachers, as well as in the way they adapted to different vocational tasks, according with gender. To accomplish our goals we applied the Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (PARQ, Rohner, 2005), the Teacher Acceptance-Rejection Questionnaire (TARQ, Rohner, 2005) and the Career Adaptability Scale (CAAS, Portuguese Version, Duarte et al, 2011) to a sample of 107 Portuguese 9th grade students. Results show a significative relation between teacher acceptance and career adaptability, unlike parental, mother and father, acceptance. Also, we didn't found any significative differences between boys and girls, in terms of parental and teacher acceptance-rejection perception, as well as with career adaptability. Our findings suggest a preponderance of the quality of interpersonal relationships with teachers in the 9th grade student' vocational development, which reinforces the important role that teachers play in the way 9th grade students build their careers.

Keywords: parental acceptance-rejection; Teacher acceptance-rejection; career adaptability, adolescents.

1. Enquadramento conceptual

Ao longo dos tempos, acompanhando as alterações sociais e históricas, o conceito de carreira tem-se alterado profundamente, em grande parte devido às profundas transformações do mercado de trabalho. No passado era frequente ter uma perspectiva sobre a carreira como sendo duradoura e estável, sendo possível ao profissional manter-se numa mesma organização durante anos e com a possibilidade de progressão na carreira. No contexto socioeconómico atual, o conceito de carreira alterou-se de forma significativa e é pautado agora por maior instabilidade, maior descontinuidade e muito maior dinamismo, o que resulta, frequentemente, na impossibilidade de progressão e numa exigência acentuada de flexibilidade e capacidade de adaptação por parte dos indivíduos que procuram construir e levar a cabo o seu projeto vocacional (Vondracek, Ferreira & Santos, 2010).

Intrinsecamente associada à transformação da perspectiva que temos sobre o que é uma carreira, e da forma como a concretizamos na realidade, está a atual crise económica e social, que tem provocado uma acentuada perda de oportunidades de trabalho e acentuadas dificuldades financeiras para as

famílias, que têm como resultado que os jovens se alonguem na permanência junto da família (Leitão & Paixão, 2008; Porfeli & Lee, 2012; Savickas et. al, 2009), adiando assim a sua entrada no mercado de trabalho e o seu processo de autonomização. As contingências que o panorama socioeconómico recente impõem sobre o desenvolvimento vocacional de crianças, adolescentes e jovens adultos, têm obrigado os profissionais e os investigadores a colocar em causa e a refletir sobre a capacidade dos modelos teóricos tradicionais de base, dentro da psicologia vocacional, para responder às necessidades dos sujeitos que procuram ajuda para definir, organizar e planear o seu projeto vocacional. O ritmo e as dificuldades criadas pelo sistema educativo em primeiro lugar, e pelo mundo laboral de seguida, poderão implicar que os jovens não tenham tempo e as condições contextuais e psicológicas ideais para realizar as tarefas vocacionais essenciais para atingir os patamares desenvolvimentais fundamentais para a construção da carreira e de uma identidade vocacional. As mudanças sociais, económicas e culturais estão, desta forma, a desafiar as abordagens desenvolvimentais, inspiradas no modelo de desenvolvimento vocacional de Donald Super, sobre construção de carreira e a orientação vocacional.

Considerando a importância de ajustar o conhecimento e as práticas de orientação vocacional às necessidades atuais de crianças, jovens e adultos, é importante refletir sobre as novas abordagens sobre o desenvolvimento vocacional, que têm vindo a ser promovidas pelas abordagens construtivistas, nomeadamente a partir da perspectiva de Savickas (2004). Face às características do atual sistema educativo e do novo mundo de trabalho, é importante preparar e promover o processo de desenvolvimento e orientação vocacional junto dos jovens, de forma a que cada um possa ter a capacidade de se adaptar eficientemente ao sistema educativo, social, económico e profissional (Leão, 2007). Para tal, é necessário promover a utilização das mais variadas ferramentas e estratégias na gestão permanente da carreira, de forma a que se possam ajustar eficazmente sempre que necessário, promovendo uma maior adaptabilidade, que poderá fazer a diferença entre maior ou menor sucesso vocacional.

A literatura mostra-nos que os mais diversos fatores associados à construção de carreira têm sido alvo de atenção por parte dos investigadores, desde fatores sociais, históricos, contextuais, económicos, psicológicos, internos ou externos. Neste contexto, tem sido dada grande relevância aos estudos que enfatizam o papel preponderante da família na construção da carreira, sobretudo o papel das figuras parentais. No entanto, são menos frequentes as investigações que se focam sobre a escola, e mais especificamente no papel desempenhado pelos professores e pares no desenvolvimento vocacional dos alunos (Pinto, Taveira & Fernandes, 2003).

Desde o nascimento que o desenvolvimento de qualquer indivíduo, incluindo o vocacional, é determinado em grande parte pela sua interação com o seu contexto familiar, sendo que, neste âmbito, os estilos educativos dos pais exercem uma grande influência, já que estes são os primeiros

agentes de socialização e responsáveis pelo desenvolvimento social e pessoal precoce (Berger, 2003; Dessen & Polonia, 2007). A qualidade das interações e das relações interpessoais desde as idades mais precoces, principalmente nas díades pai/mãe-filho/filha, marca de forma decisiva o desenvolvimento de estruturas e processos centrais para o desenvolvimento global das crianças. Mas com o decorrer do ciclo vital da criança, surgem novos contextos de interação, como é o caso dos contextos escolares, onde outras figuras se vão tornando significativas e assumindo, gradualmente, a sua função de elementos de suporte social, neste contexto específico os professores tornam-se figuras especialmente importantes para a continuidade do processo de desenvolvimento dos seus/suas alunos/as a todos os níveis. Consequentemente, a influência da perceção de suporte social e das relações interpessoais que os indivíduos estabelecem na sua interação com os seus contextos de vida é bastante relevante. Tanto os pais como professores são promotores de mudança no comportamento vocacional e na adaptabilidade à carreira, sendo muitas vezes considerados como modelos de educação, carreira e estatuto que condicionam expectativas, atitudes e comportamentos. Assim sendo, o estabelecimento de relações positivas torna-se um fator de influência favorável ao desenvolvimento vocacional e consequentemente à construção da carreira, sendo que os indivíduos que percebem este clima social positivo tendem a estar mais disponíveis, confiantes na execução de tarefas profissionais e motivacionalmente mais ativos na procura de metas atingir (Taveira & Carvalho, 2009). Quando a criança sente e interpreta o clima social como positivo, onde o nível de ameaça às suas capacidades é baixo, tende a sentir-se mais segura, confiante e mais motivada, intrinsecamente, no envolvimento e na persistência nas tarefas com que está envolvido (Gaitas & Silva, 2010). Assim, o maior envolvimento, motivação e persistência em tarefas de natureza vocacional beneficiará com uma maior qualidade nas relações interpessoais.

Parece-nos então importante explorar a forma como as relações interpessoais exercem a sua influência sobre o desenvolvimento vocacional, e mais especificamente sobre a adaptabilidade de carreira. Por outras palavras, pensamos ser importante procurar aprofundar o conhecimento que temos sobre o como e o porquê desta relação e, simultaneamente, tentar abrir portas para entender os processos envolvidos nesta dinâmica.

Neste contexto, a Teoria de Aceitação-Rejeição Interpessoal (PARTheory, Rohner, 1986), e toda a pesquisa que tem sido desenvolvida no âmbito desta perspectiva teórica, fornece-nos um enquadramento teórico ótimo para analisar e explicar a importância que as relações interpessoais positivas têm no desenvolvimento vocacional. A aceitação e a rejeição interpessoal dão forma à dimensão do carinho (*warmth*), que é expressa através de um contínuo, onde qualquer ser humano pode ser colocado ao já ter experienciado mais ou menos carinho ou rejeição por parte das suas figuras significativas (figuras parentais, pares, professores, entre outras). Relaciona-se com a qualidade das

ligações afectivas entre o indivíduo e as suas figuras significativas, e também com a forma como esse afecto é expressado, melhor ou pior, através de comportamentos físicos, verbais e simbólicos.

A qualidade das relações nas díades figuras parentais-filhos/as torna-se fundamental no desenvolvimento e definição da personalidade das crianças e, mais tarde, na percepção de segurança, estabilidade e bem-estar emocional do adulto (Rohner, 1986). A experiência de rejeição por parte das figuras significativas, com especial destaque para as figuras parentais, estão associadas ao aparecimento de diversas problemáticas como a ansiedade e insegurança, hostilidade, dificuldades de autocontrolo, dependência, baixa autoestima e autoeficácia, instabilidade emocional e visão negativa, pessimista, do mundo (Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2013). A necessidade emocional de respostas positivas (Aceitação ou Carinho) por parte das figuras parentais e/ou outros significativos, é um fator motivador poderoso.

É importante, no entanto, salientar que a percepção que os filhos possuem da aceitação ou rejeição nem sempre corresponde à percepção que as figuras parentais têm. Assim, esta percepção tem uma perspectiva subjetiva que corresponde à interpretação de cada indivíduo (Rohner, 1986). A percepção da aceitação ou rejeição parental, devido à natureza das consequências negativas que têm sobre o desenvolvimento e ajustamento psicológico dos jovens e adultos, podem ter um papel influente sobre processos essenciais para o desenvolvimento vocacional, como por exemplo a exploração vocacional ou a tomada de decisão vocacional.

A importância que a aceitação ou expressão de afecto, que está na base das relações interpessoais positivas, tem sobre o desenvolvimento de crianças, adolescentes e adultos, incluindo o desenvolvimento vocacional, tem sido apoiada por uma série de estudos recentes. A percepção de aceitação ou rejeição por parte das figuras parentais tem sido associada a níveis mais elevados de ajustamento psicológico (Rohner et al., 2013), atitudes positivas perante a escola (Pallock & Lamborn, 2006 as cited in Parmar & Rohner, 2010) e investimento vocacional (Costa, 2011). Também relativamente aos professores, como figuras significativas que representam para os seus alunos, a qualidade das relações interpessoais desempenha um papel importante no desenvolvimento e ajustamento psicológico de crianças e adolescentes. Uma série de estudos recentes ligaram a percepção de aceitação ou rejeição por parte do professor a ajustamento psicológico (Rohner, 2010; Rohner, Khaleque, Elias & Sultana, 2010; Wang, Brinkworth & Eccles, 2013), comportamento em contexto escolar e em sala de aula (Parmar & Rohner, 2010; Tulviste & Rohner, 2010) problemas comportamentais e sintomatologia ansiosa e depressiva (Hughes, Cavell & Willson, 2001), e competências e rendimento académico (Erkman, Caner, Sart, Borkan & Sahan, 2010; Khan, Haynes, Armstrong & Rohner, 2010).

Neste sentido, o principal objectivo da nossa investigação centra-se sobre a exploração da importância da qualidade das relações interpessoais entre os estudantes e duas das figuras

significativas de maior importância para o seu desenvolvimento e ajustamento psicológico, figuras parentais e professores, e as suas competências de adaptabilidade vocacional. Pretendemos, portanto, perceber até que ponto é que a percepção que os estudantes têm de serem aceites ou rejeitados pelas suas figuras parentais e professores está associada a uma maior ou menor capacidade de fazer face às tarefas vocacionais, numa perspectiva de desenvolvimento de competências que permitam que os estudantes possam responder de forma adaptativa aos desafios e dificuldade colocadas pelo desenrolar da sua carreira. Adicionalmente, procuramos também perceber a importância relativa de figuras parentais e professores em termos do papel que desempenham nos níveis de adaptabilidade vocacional que os estudantes apresentam. Por último, procuramos perceber se existiriam diferenças significativas entre rapazes e raparigas, tanto em termos da percepção de aceitação-rejeição por parte das suas figuras parentais e professores, como também em termos dos seus níveis de adaptabilidade de carreira.

Assim, e com base na teoria de Aceitação-Rejeição Interpessoal de Rohner (1986), e de acordo com a revisão bibliográfica efectuada, estabelecemos como hipótese que a percepção de aceitação parental e do professor estaria associada a níveis elevados de adaptabilidade de carreira. Da mesma forma, também era esperado que a percepção de rejeição por parte das figuras parentais e do professor estivesse associada a níveis mais baixos de adaptabilidade de carreira. As nossas hipóteses são suportadas pelos resultados obtidos por diferentes investigadores que ligam a percepção de aceitação a um maior ajustamento psicológico, sucesso e rendimento académico e níveis mais elevados de mecanismos de autorregulação como a autoeficácia e a autoestima, e a percepção de rejeição a insegurança, dependência, dificuldades de autorregulação (baixa autoestima e autoeficácia), instabilidade emocional e visão negativa do mundo. As dificuldades criadas por um historial de rejeição ou pela integração em contextos de vida rejeitantes, podem constituir, em nossa opinião, um sério entrave ao desenvolvimento de competências de adaptabilidade vocacional. Isto porque estas condições adversas dificultam muito que crianças e adolescentes atinjam níveis de segurança, confiança e conforto ideais para que se sintam capazes, motivados e emocionalmente disponíveis para explorar o mundo vocacional, fazer planos para o futuro, tomar decisões vocacionais e ser proactivo na execução do seu projeto vocacional.

Com a nossa investigação pretendemos realçar e chamar a atenção para a importância da qualidade das relações interpessoais no contexto familiar e, principalmente, no contexto escolar, no desenvolvimento vocacional dos jovens portugueses. Acreditamos que a melhoria da qualidade das relações humanas nos principais contextos de vida dos nossos jovens, nomeadamente pela promoção de mais e melhores competências de expressão de aceitação/afecto na interação com figuras significativas de referência, criando assim contextos de vida aceitantes e positivos, é

um ingrediente essencial para assegurar o sucesso dos nossos estudantes no presente e também projetado para futuro. Esperamos que os nossos resultados possam promover o aparecimento de mais pesquisa sobre o papel de variáveis relacionais no desenvolvimento vocacional, e também a inclusão de medidas de intervenção de promoção de competências de relacionamento interpessoal e expressão de afectos, para alunos/as e agentes educativos, como parte importante de programas de intervenção em orientação vocacional a aplicar a partir do ensino pré-escolar.

2. Método

2.1 Participantes

Os participantes deste estudo foram 107 alunos/as (52.3% do sexo feminino) que frequentavam o nono ano de escolaridade no norte de Portugal. As idades dos participantes variaram entre 14 e 18 anos ($M = 14.74$; $dp = 0.80$). A maioria dos/as alunos/as residiam em zonas urbanas (61.7%) e com os pais (69%).

Os pais tinham idades entre os 33 e os 60 anos ($M = 44.44$; $dp = 5.84$) e predominavam níveis baixos de escolarização (74.8% dos pais possuía o nono ano de escolaridade ou menos, sendo que 25.2% tinha apenas concluído o primeiro ciclo de escolaridade. As mães apresentavam características similares com a idade a variar entre os 33 e os 57 anos ($M = 42.56$; $dp = 5.13$), mantendo-se o predomínio da baixa escolarização (69.2% com o nono ano ou níveis inferiores de escolaridade).

As profissões dos pais e mães foram analisadas com base na Classificação Nacional de Profissões (IEFP, 2013) verificando-se que a profissão mais frequentemente desempenhada pelo pai era na área da indústria (33.6%) e a da mãe na área dos serviços (39.3%). Convém, no entanto realçar que, no caso da mãe, 33.6% não desempenhavam uma profissão remunerada.

2.2. Procedimentos

Inicialmente foi pedida autorização para a aplicação dos questionários à Direção escolar, aos encarregados de educação e aos próprios alunos/as participantes no estudo. A participação dos/as alunos foi voluntária, depois de lhes serem explicadas as condições de participação no estudo e terem sido convenientemente informado sobre os procedimentos. Todos os questionários foram respondidos anonimamente.

2.3. Instrumentos

2.3.1. Questionário sociodemográfico.

O questionário sócio – demográfico foi construído de forma a recolher as informações como sexo, idade, pessoa/as com quem habita, tipo de habitação; informações relativas aos pais (habilitações académicas, idade e profissão); ano de escolaridade, entre outras informações que permitam a exploração dos dados recolhidos e a concretização dos objectivos do nosso estudo.

2.3.2. Questionário de aceitação-rejeição parental (Rohner, 2004).

O questionário de aceitação-rejeição parental, tem como intuito avaliar a percepção dos jovens face à aceitação-rejeição parental respondendo separadamente sobre o pai e sobre a mãe. Neste estudo foi usada a versão curta, contendo 24 questões que são respondidas numa escala tipo *Lickert* que oscila entre “*quase nunca é verdade*” a “*quase sempre é verdade*”. Este questionário compreende as quatro dimensões de percepção de aceitação-rejeição descritas na teoria (carinho/afecto; hostilidade/agressão; indiferença/negligência e rejeição indiferenciada), assim como um valor global, em que níveis mais elevados indicam uma maior percepção de rejeição (Dwairy, 2010; Tulviste & Rohner, 2010). O carinho/afecto refere-se à aceitação parental, ou seja, as crianças percebem que existe pelo amor das figuras parentais sendo este sentido ou transmitido através de calor, carinho, atenção, conforto, respeito, generosidade e apoio (Rohner, 1986). Relativamente à rejeição, esta subdivide-se em vários fatores, nomeadamente a hostilidade/agressão que diz respeito aos sentimentos de raiva, de ressentimento, malícia que a criança percebe por parte dos pais. Quanto à indiferença/negligência verifica-se quando os pais não têm em consideração as necessidades dos filhos. A rejeição indiferenciada é a percepção, subjectiva, mantida pelo/a filho/a de que os pais não nutrem amor por si bem como não se importam com eles (Rohner, 1986; Rohner, Khaleque & Cournorey, 2013). O questionário apresenta uma boa consistência interna, com valores de α de Cronbach a variar entre .85 e .93 para o pai, e entre .69 e .84 para a mãe. Apesar dos valores revelarem uma boa consistência interna para a quase todos os fatores do questionário, a escala de rejeição indiferenciada na versão relativa à mãe apresenta valores abaixo do desejado (α de Cronbach de .54).

2.3.3. Questionário de aceitação-rejeição do professor (Rohner, 2004).

O questionário de aceitação-rejeição do/a professor/a tem por base a avaliar a percepção das/os alunas/os acerca da percepção de aceitação por parte dos professores, e do controlo dos comportamentos pelo/a professor/a em contexto de sala de aula. Tem uma construção semelhante à do questionário de aceitação-rejeição parental, tendo sido utilizada a versão de 29 itens. A avaliação da consistência interna revelou bons resultados psicométricos, tendo os valores de α de Cronbach oscilado entre .74 e .88.

2.3.4. Escala sobre adaptabilidade vocacional (Duarte et al., 2011).

A escala sobre adaptabilidade vocacional (Career Adaptability Abilities Inventory- CAAS) é um instrumento desenvolvido por Mark Savickas no âmbito do projeto internacional “Life Design International Research Group”, sendo a adaptação do instrumento a nível nacional coordenado por Maria Eduarda Duarte (Duarte et al, 2011). Esta escala, de autorresposta, tem como público-alvo jovens e visa avaliar a preparação individual para realização de escolhas vocacionais, ou mais especificamente, avalia o conceito de adaptabilidade face à carreira/vida nas suas quatro dimensões: preocupação; curiosidade; controlo e confiança (Duarte et al., 2011; Duarte, 2008; Boto, 2011). O fator preocupação analisa a forma como o indivíduo se organiza e utiliza as suas competências para planear o futuro; o controlo diz respeito à percepção de responsabilidade que o indivíduo tem relativamente a construir a sua carreira e a sua capacidade para tomar decisões; a curiosidade é a componente atitudinal, que se refere à forma como o indivíduo explora o ambiente, tendo em conta o seu autoconhecimento e do ambiente; finalmente a confiança espelha a forma como indivíduo encara uma tarefa vocacional como tendo a possibilidade de ser bem sucedido (Savickas, 2004). A escala compreende 28 itens, e é respondida numa escala tipo *Lickert* em cinco pontos (de “*muito pouco*” a “*muito*”) em que se pretende que o indivíduo indique o grau em que se considera capaz de usar um determinado recurso para construir a sua carreira/vida (Duarte et al, 2011).

3. Resultados

No que concerne às análises descritivas verificou-se que os participantes deste estudo se percecionavam geralmente como aceites quer pelos pais como pelo/a professor/a. Foram realizadas comparações entre rapazes e raparigas mas, ao contrário do que é habitualmente verificado na investigação científica, não foram encontradas quaisquer diferenças significativas.

Relativamente à análise correlacional, como mostra a tabela 2, os resultados revelam congruência na percepção dos/as alunos relativamente aos comportamentos do pai e da mãe. Ou seja, quando o pai é visto como mais aceitante a mãe também o é, verificando-se o mesmo no que concerne à rejeição. Associações similares são encontradas nas correlações entre a aceitação da mãe e do/a professor, e a aceitação do pai e do/a professor¹. Desta forma, os nossos resultados sugerem que os/as adolescentes que percebem rejeição pelas figuras parentais também a percebem pelos/as professores/as.

No que diz respeito à adaptabilidade de carreira, esta surge associada à aceitação pelo professor mas não pelas figuras parentais, com a excepção de uma relação positiva entre o carinho da mãe e a preocupação, sugerindo que os/as adolescentes que se percebem como mais acarinhados pela mãe, tendem a utilizar de forma mais proactiva e organizada as suas competências no sentido de planear o seu futuro.

Os resultados relativamente à percepção de aceitação por parte do professor dizem-nos que quanto mais os alunos se percebem como aceites pelo professor, mais proactivos e organizados se mostram na utilização das suas competências no sentido de planear o seu futuro, mais confiantes se mostram na execução de tarefas vocacionais, e mostram níveis globais mais elevados de adaptabilidade. Já no que diz respeito à percepção de rejeição por parte do professor, a percepção de indiferença (ou seja, comportamentos tais como ignorar, não prestar atenção às necessidades do/a aluno/a) é a forma de expressão com mais associações negativas significativas com as dimensões de adaptabilidade à carreira. Isto significa que quanto mais indiferença os alunos percebem por parte dos seus professores, menos proactivos e organizados se mostram na utilização das suas competências no sentido de planear o seu futuro, menos responsáveis se sentem pela construção da sua carreira, têm mais dificuldades na tomada de decisões, menos confiantes se mostram na execução de tarefas vocacionais, menos exploram os seus contextos vocacionais e, de uma forma geral, mostram níveis mais baixos de adaptabilidade de carreira.

De forma a confirmar as associações significativas entre a percepção de aceitação e rejeição por parte do professor e a adaptabilidade de carreira, realizamos análises de regressão linear, para tentar perceber se a percepção de carinho e de indiferença por parte do professor se constituíam como preditores de níveis mais elevados e mais baixos de adaptabilidade de carreira, respectivamente. Estas análises foram realizadas tendo-se verificado que a amostra apresentava uma distribuição normal. Os valores de Durbin-Watson das referidas análises demonstraram a validade dos resultados obtidos. Os resultados, como podemos observar na tabela 1, mostram que a percepção de indiferença por parte do professor se afigura como um preditor das dimensões de preocupação e confiança, para além do nível global de adaptabilidade à carreira. Da mesma forma, a percepção de carinho e

¹ Note-se que valores mais elevados nestas dimensões indicam maiores índices de rejeição.

de rejeição por parte do professor (factor global) também surgem nos resultados como preditores, mas desta vez apenas da dimensão de preocupação da adaptabilidade de carreira e do nível global de adaptabilidade de carreira, embora os seus efeitos se façam sentir em sentidos contrários. Isto é, a influência da perceção de carinho faz-se no sentido de maior preocupação e de níveis mais elevados de adaptabilidade, enquanto que a influência da perceção de rejeição se faz no sentido de menores níveis de preocupação e de adaptabilidade. Embora significativos e válidos, os modelos de regressão apresentam níveis de variância explicada muito modestos e, como tal, os resultados aqui apresentados devem ter uma leitura cuidadosa e ponderada.

Tabela 1. Análises de regressão linear entre a perceção de aceitação e rejeição do professor (variáveis Independentes) e as dimensões de adaptabilidade de carreira (variáveis dependentes)

Preditores	Preocupação				Confiança				Adaptabilidade (Geral)			
		β	R ²	ΔR^2		β	R ²	ΔR^2		β	R ²	ΔR^2
			.06	.06			-	-			.05	.04
Constante	19.78				-				91.17			
Carinho Professor		.25**				-				.22*		
			.07	.06			.05	.04			.07	.06
Constante	31.84				31.27				125.52			
Indiferença Professor		-.27**					-.21*			-.26**		
			.07	.06			-	-			.05	.04
Constante	32.68				-				125.65			
Rejeição Global Professor		-.27**				-				-.22*		

Nota. * p \leq .05, **p \leq .01

Tabela 2. Análise correlacional entre as variáveis de aceitação-rejeição parental, do professor e adaptabilidade de carreira (N=107; * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.
1. Carinho M.	---																				
2. Hostilidade M.	-.54**	---																			
3. Indiferença M.	-.67**	.66**	---																		
4. Rej. Indif. M.	-.54**	.57**	.64**	---																	
5. Aceitação G. M.	-.89**	.83**	.89**	.77**	---																
6. Carinho P.	.39**	-.20*	-.29**	-.16	-.33**	---															
7. Hostilidade P.	-.33**	.44**	.36**	.20*	.41**	-.70**	---														
8. Indiferença P.	-.35**	.24*	.35**	.23*	.36**	-.87**	.77**	---													
9. Rej. Indif. P.	-.29**	.24*	.28**	.32**	.33**	-.80**	.77**	.82**	---												
10. Aceitação G.P.	-.38**	.29**	.35**	.23*	.39**	-.94**	.87**	.95**	.91**	---											
11. Carinho Pr.	.22*	-.18	-.16	-.11	-.21*	.07	-.06	-.04	.03	-.05	---										
12. Hostilidade Pr.	-.33**	.48**	.44**	.37**	.48**	-.28**	.33**	.33**	.30**	.33**	-.35**	---									
13. Indiferença Pr.	-.34**	.37**	.38**	.21*	.40**	-.21*	.30**	.31**	.12	.26**	-.61**	.64**	---								
14. Rej. Indif. Pr.	-.29**	.35**	.40**	.29**	.40**	-.17	.24*	.21*	.15	.21*	-.65**	.72**	.73**	---							
15. Controlo Pr.	-.15	.13	.17	-.07	.14	-.12	.21*	.15	.09	.15	.02	.23*	.17	.20*	---						
16. Aceitação G. Pr.	-.34**	.38**	.38**	.27**	.42**	-.20*	.25**	.24*	.13	.22*	-.84**	.75**	.88**	.89**	.14	---					
17. Preocupação	.23*	-.09	-.13	-.17	-.18	.06	-.03	-.11	-.07	-.08	.25**	-.16	-.27**	-.18	.01	-.26**	---				
18. Controlo	.08	.03	-.05	-.13	-.06	.09	-.02	-.12	-.09	-.09	.13	-.09	-.20*	-.06	.01	-.15	.63**	---			
19. Confiança	.15	-.05	-.07	-.16	-.12	.02	-.01	-.08	-.02	-.04	.23*	-.09	-.25*	-.10	.11	-.21*	.84**	.73**	---		
20. Curiosidade	.12	.03	-.03	-.09	-.06	.03	.05	-.06	.01	-.02	.17	-.09	-.21*	-.03	.11	-.16	.81**	.83**	.84**	---	
21. Adaptabilidade G.	.16	-.02	-.08	-.15	-.12	.05	-.00	-.10	-.05	-.06	.22*	-.12	-.26**	-.10	.07	-.22*	.92**	.84**	.94**	.93**	---

4. Discussão

Neste ponto pretendemos contextualizar os resultados obtidos através das análises estatísticas, enquadrando-os à luz da literatura científica consultada. O nosso estudo revelou, tal como esperado, que a perceção de aceitação pelo professor estivesse associada a melhores níveis de adaptabilidade. Este resultado é apoiado por estudos como os de Hughes & Kwok (2006) os quais referem que a perceção de uma relação positiva com o/a professor/a, leva a que os/as alunos/as face a tarefas vocacionais, especialmente em momentos de transição as encarem de forma mais competente. Desta forma, a relação estabelecida entre professor/a e aluno/a ou, no caso do nosso estudo, a perceção desta pelo/a estudante torna-se fulcral para os comportamentos em contexto escolar e resultados académicos dos adolescentes, que são fundamentais para o planeamento, organização e construção de trajetórias vocacionais (Ferreira, Nascimento & Fontaine, 2009; Hamre & Pianta, 2001).

Curiosamente, não se verificaram relações entre a perceção de aceitação parental e a adaptabilidade de carreira, exceptuando o que concerne ao carinho materno e a preocupação. Este resultado parece sugerir que, neste período e para estas tarefas, a figura de professor/a assume um papel de maior relevo do que a dos pais. Mais especificamente, e devido à quantidade de associações significativas mais tarde reforçadas pelas análises de regressão linear, o nosso estudo mostrou que as condutas dos professores que possam ser percebidas como indiferença pelos seus alunos são as que, marcadamente, mais se associaram a dificuldades a nível da adaptabilidade de carreira.

Apesar de ser um resultado que diverge, de certa forma, do que era esperado, continua a ir ao encontro ao que é afirmado na literatura, em que se propõe que os contextos familiares que favorecem e transmitem um suporte e disponibilidade emocional mais ajustada, levam a que os/as adolescentes elaborem uma melhor e maior exploração, envolvendo-se, investindo, possuindo maiores níveis de confiança e demonstrando menores dificuldades aquando da tomada de decisão (Guay, Senécal, Gauthier & Fernet, 2003; Keller & Whiston, 2008; Kracke & Dietrich, 2009). Embora no caso da nossa investigação, este apoio e esta disponibilidade emocional, seja significativa apenas no caso da figura materna.

Ao contrário do encontrado em estudos anteriores (eg. Khan et al., 2010; Rohner, 2010) não se verificaram diferenças significativas entre rapazes e raparigas a nível da perceção da rejeição parental. Já no que concerne à aceitação pelo professor, os estudos anteriores divergem havendo casos em que são encontradas diferenças significativas (Parmar & Rohner, 2010; Tulviste & Rohner, 2010) e outros (Erkman et al., 2010) onde não se encontraram quaisquer diferenças, tal como ocorreu no nosso estudo.

Considerando os objectivos desta investigação, acreditamos que os nossos resultados deixaram pistas importantes que vieram sublinhar a importância da figura do professor no desenvolvimento vocacional dos seus alunos. A forma como gerem as suas relações interpessoais com os seus alunos parecem ter um papel relevante para a forma como estes últimos estão melhor ou pior preparados para dar resposta aos desafios colocados pela construção da sua carreira. De acordo com os nossos resultados pensamos que sai reforçada a ideia que as escolas deverão reforçar o investimento na criação de mais e melhores condições para o desenvolvimento de relações interpessoais positivas e emocionalmente investidas. Criando estas condições, será possível aos professores um maior envolvimento com os alunos, reduzindo a probabilidade de estes se sentirem rejeitados, ignorados pelos seus professores, e, conseqüentemente, aumentando a probabilidade de desenvolverem níveis de adaptabilidade de carreira altos, assegurando assim um futuro vocacional com maiores probabilidades de sucesso.

Numa outra perspectiva de intervenção, pensamos que os nossos resultados apontam para a importância dos técnicos que fazem intervenção no âmbito da orientação vocacional incluírem na sua análise e intervenção a dimensão da qualidade das relações interpessoais do sujeito, quer seja no presente ou no passado. A análise da qualidade das relações interpessoais poderá ajudar a resolver situações complexas de indecisão vocacional, por exemplo, que poderão ter as suas raízes num historial de rejeição ao longo do percurso académico do sujeito.

Apesar das indicações deixadas por esta investigação é importante, no entanto, ressaltar, mais uma vez, que as limitações da mesma aconselham uma leitura cuidadosa dos resultados. O número baixo de elementos na nossa amostra e as conseqüentes limitações que coloca à execução de análises estatísticas mais complexas e aprofundadas, assim como a relativa fraqueza das relações encontradas nas nossas análises correlacionais e de regressão, não permitem uma generalização dos resultados e uma leitura mais abrangente dos mesmos. Neste âmbito, pensamos que uma outra limitação desta investigação se prende com a não inclusão de outras variáveis que poderiam dar um contributo importante para explicar alguns dos resultados que encontramos, nomeadamente variáveis associadas à autorregulação, sucesso e rendimento académico, ajustamento psicológico e percepção de aceitação-rejeição por outras figuras significativas como os pares e a fratria.

Tendo em conta aquilo que foi possível concluir e as próprias limitações apontadas ao presente estudo, pensamos que ficam no ar várias pistas para futuras investigações. Desde logo, pensamos que os nossos resultados justificam a realização de uma nova investigação garantindo uma amostra maior e incluindo algumas das variáveis que poderão ajudar a explicar aquilo que já foi encontrado neste estudo. Parece-nos também pertinente tentar explicar melhor as diferenças encontradas na importância relativa das diferentes figuras significativas. Porquê tamanha diferença entre

professor e figuras parentais? Porquê a ausência da figura do pai como elemento importante para o desenvolvimento vocacional dos filhos?

Por fim, pensamos ser fundamental tentar descobrir que processos psicológicos estão envolvidos na dinâmica encontrada entre a percepção de aceitação-rejeição do professor e o desenvolvimento vocacional dos alunos, e também muito importante, que processos ou variáveis poderão mediar esta relação. Perceber os processos psicológicos envolvidos nesta dinâmica poderá ser de grande utilidade para a intervenção em orientação vocacional, seja numa vertente preventiva ou remediativa, de forma a reduzir os entraves ao desenvolvimento vocacional dos alunos e promover níveis de adaptabilidade de carreira ideais para um percurso académico e profissional de sucesso.

Referências

- Berger, R.** (2003). In the footsteps of nature. *Horizons*, 22, 27–32.
- Boto, B.** (2011). Relação entre adaptabilidade e empregabilidade: um estudo exploratório com uma amostra do sector da construção civil. Dissertação de Mestrado não publicada. Dissertação apresentada na faculdade de Psicologia de Lisboa.
- Costa, C.S.P.** (2011). *Até onde nos levam as nossas representações? Um estudo sobre a Família, concepção pessoal de Inteligência, Auto-estima e Desenvolvimento Vocacional*. Dissertação de Mestrado não publicada. Instituto Superior da Maia.
- Dessen, M. & Polonia, A.** (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17 (36), 21-32.
- Duarte, M.** (2008). A avaliação psicológica na intervenção vocacional: princípios, técnicas e instrumentos. Em M. Taveira & J. Silva *Psicologia Vocacional Perspetivas para a intervenção* (pp.123 – 139). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Duarte, M., Soares, M., Fraga, S., Rafael, M., Lima, Paredes, I., Agostinho, R. & Djaló, A** (2012). Career Adapt-Abilities Scale - Portugal Form: Psychometric Properties and Relationships to Employment Status. *Journal of Vocational Behavior*, 80 (3), 725-729.
- Dwairy, M.** (2010). Parental Acceptance–Rejection: a Fourth Cross-Cultural Research on Parenting and Psychological Adjustment of Children. *J Child Fam Stud*, 19, 30–35.
- Erkman, F., Caner, A., Sart, Z. H., Borkan, B. & Sahan, K.** (2010). Influence of perceived teacher acceptance, self-concept, and school attitude on the academic achievement of school-age children in Turkey. *SAGE Publications*, 44 (3) 295-309.
- Ferreira, A., Nascimento, I. & Fontaine, A.** (2009). O papel do professor na transmissão de representações acerca de questões vocacionais. *Revista brasileira orientação profissional*, 10 (2).

- Gaitas, S., & Silva, J. C.** (2010). “Bons professores” e boas “práticas pedagógicas”: A visão de professores e alunos dos 2º e 3º ciclos. In *Actas do VII simpósio nacional de investigação em psicologia* (pp. 2663-2678). Braga: Universidade do Minho.
- Guay, F., Senécal, C., Gauthier, L. & Fernet, C.** (2003). Predicting Career Indecision: A self-determination theory perspective. *Journal of Counseling Psychology, 50* (2), 165-177.
- Hamre, B. & Pianta, R.** (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development 72* (2), 625-638.
- Hughes, J. & Kwok, O.** (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students’ peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology, 43*, 465-480.
- Khan, S., Haynes, I., Armstrong, A. & Rohner, R.** (2010). Perceived Teacher Acceptance, Parental Acceptance, Academic Achievement, and School Conduct of Middle School Students in the Mississippi Delta Region of the United States *44* (3), 283 - 294. SAGE Publications
- Keller, B. & Whiston, S.** (2008). The Role of Parental Influences on Young Adolescents’ Career Development. *Journal of Career Assessment, 16*, 198-217.
- Kracke, B. & Dietrich, J.** (2009). Career-Specific Parental Behaviors in Adolescents’ Development. *Journal of Vocational Behavior, 75* (2), 109-119.
- Leitão, L. M. & Paixão, M.P.** (2008). Consulta psicológica vocacional para jovens adultos e adultos. In M.C. Taveira & J.T. Silva (Coordenação), *Psicologia Vocacional. Perspectivas para a Intervenção*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Parmar, P. & Rohner, R.** (2010) Perceived Teacher and Parental Acceptance and Behavioral Control, School Conduct, and Psychological Adjustment Among School-Going Adolescents in India. *44*(3) 253-268.
- Pinto, H. R., Taveira, M. C., & Fernandes, M. E.** (2003). Professores e desenvolvimento vocacional dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação, 16*(1), 37-58.
- Porfeli, E.J. & Lee, B.** (2012). Career development during childhood and adolescence. *New Directions for Youth Development, 134*, 11-22. DOI: 10.1002/yd.20011
- Rohner, R.** (1986). *The Warmth Dimension: Foundations of Parental Acceptance-Rejection Theory*. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data: United States of America.
- Rohner, R. P.** (2005). Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (PARQ): Test Manual. In R. P. Rohner & A. Khaleque (Eds.) *Handbook for the Study of Parental Acceptance and Rejection* 4th edition (43-106). Storrs, CT: Rohner Research Publications.
- Rohner, R. P. & Khaleque, A.** (2004). Teacher Acceptance-Rejection Questionnaire (BFARQ): Test Manual. In R. P. Rohner & A. Khaleque (Eds.) *Handbook for the Study of Parental Acceptance and Rejection* 4th edition (187-226). Storrs, CT: Rohner Research Publications.
- Rohner, P.R., Khaleque, A., Elias, S.M., & Sultana, S.** (2010). The Relationship Between Perceived Teacher and Parental Acceptance, School Conduct, and the Psychological Adjustment of Bangladeshi Adolescents. *Cross-Cultural Research. 44*:239. doi: 10.1177/1069397110366900.

- Rohner, R.** (2010). Perceived teacher acceptance, parental acceptance, and the adjustment, achievement, and behavior of school-going youths internationally, *Cross-Cultural Research* 44 (3), 211-221.
- Rohner, R., Khaleque, A & Cournoyer, D.** (2013). *Introduction to parental acceptance-rejection theory, methods, evidence and implications*. University of Connecticut. Obtido em: http://www.cspar.uconn.edu/Introduction_to_Parental_Acceptance.pdf.
- Savickas, M.** (2004). The theory and practice of career construction. In S. Brown & R. Lent (Eds.), *Career development and counseling: putting theory and research to work*, 42-70. New Jersey: Wiley.
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.P., Duarte, M.E., Guichard, J., Soresi, S. Van Esbroeck, R. & Van Vianen, A. E.M.** (2009). Life-designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75 (3) 239-250.
- Taveira, S. & Carvalho, M.** (2009). Vinculação, Perturbações de Personalidade, Processos Cognitivos e Psicopatologia em Adultos. In Ângela Maia, Susana Silva, & Tânia Pires (Eds.), *Desafios de Saúde e Comportamento. Actas do 1º Congresso de Saúde e Comportamento dos Países de Língua Portuguesa*. Braga: CIPSI Edições.
- Tulviste, T. & Rohner, R.** (2010). Relationships Between Perceived Teachers' and Parental Behavior and Adolescent Outcomes in Estonia, 44 (3), 222-238.
- Vondracek, F., Ferreira, J., Santos, E.** (2010). Vocational behavior and development in times of social change: New perspectives for theory and practice. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 10 (2), 125-131.
- Wang, M. T., Brinkworth, M. E., & Eccles, J. S.** (2013). Moderating effects of teacher-student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental Psychology*, 49, 690-705. doi: 10.1037/a0027916

Envolvimento dos alunos na escola, atividades de orientação e de exploração vocacional

Students engagement in school and guidance activities

Hélia Moura¹, Graça Breia², Edgar Pereira³, Isabel Henriques⁴, Paulo Fonseca⁵

¹DGE, Portugal, ²DGE - Portugal, ³Cercica - Portugal, ⁴Agrupamento de Escolas do Fundão - Portugal,

⁵Agrupamento de Escolas Tomaz Pelayo - Portugal,

helia.moura@dge.mec.pt, graca.breia@dge.mec.pt, edgar.pereira@cercica.pt,

isabelhenriques@esfundao.pt, paulo.fonseca.estp@gmail.com

Resumo

O conceito envolvimento dos alunos na escola (EAE) tem estado no cerne do debate acerca do abandono escolar precoce e do sucesso educativo. O objetivo deste estudo foi analisar a relação entre o envolvimento dos alunos na escola (EAE), e cada uma das variáveis orientação e exploração vocacional. A amostra foi constituída por 853 alunos do ensino secundário, de ambos os géneros, de diferentes escolas. Foram utilizadas a *Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola – uma Escala Quadridimensional* (veiga 2014), e a *Escala de Exploração Vocacional* (Taveira 2000). A análise dos resultados permitiu encontrar diferenças no envolvimento em função da orientação escolar (alunos que tiveram orientação versus alunos que não tiveram, com inferior envolvimento nestes), bem como correlações, positivas e estatisticamente significativas, entre o envolvimento e a exploração vocacional.

Palavras-chave: Envolvimento dos alunos na escola; orientação escolar; exploração vocacional.

Abstract

The concept of student's engagement in school has been the focus of debate concerning academic success and school dropout. The aim of this study is to analyze the relation between *student's engagement in school* and the participation on guidance activities. The sample consists of high school students of both genders from different schools. The data is collected with the Students Engagement in School – four dimensional scale (Veiga, 2013) and the Career Exploration Scale (Taveira, 2000). The analysis of the results in *student's engagement in school* showed differences

on the expected direction according to the participation on guidance activities as well as the implementation of actions for career exploration.

Key words: student's engagement in school, school guidance, career exploration

1. Enquadramento

1.1 Orientação em Contexto Educativo

A nível europeu, uma importância crescente tem vindo a ser conferida à orientação enquanto intervenção promotora do sucesso académico e preventiva do abandono escolar precoce e consequentemente como um dos instrumentos que contribuem para a consecução dos objetivos da Estratégia 2020.

A Resolução do Conselho da UE de 21 de Novembro de 2008 vem conceptualizar a orientação como um processo contínuo que permite aos cidadãos, de qualquer idade e em qualquer fase da sua trajetória, determinarem as suas capacidades, as suas competências e os seus interesses, tomarem decisões em matéria de educação, de formação e de trabalho e gerirem o seu percurso de vida na educação e formação, no trabalho e noutros contextos em que possam adquirir e utilizar as suas capacidades e competências.

Esta conceptualização altera o paradigma subjacente ao conceito de orientação, enquanto intervenção pontual e situada no tempo e no contexto em que era desenvolvida, conferindo-lhe uma maior abrangência que vai muito para além do apoio numa tomada de decisão, focalizando-se na capacitação dos jovens para serem os gestores do seu percurso educativo e profissional. As atividades de exploração vocacional são fundamentais para que os jovens tenham uma maior consciência de “si” e do meio, pois pressupõe uma ação intencional do individuo sobre si e sobre o meio assente em cognições e crenças.

A investigação tem vindo a demonstrar que a implementação de atividades de orientação no contexto educativo tem efeitos positivos ao nível do envolvimento na escola e na preparação dos cidadãos para as transições que hoje em dia caracterizam o percurso educativo e profissional.

Os estudos levados a cabo por Morris et al (2000) vão neste sentido tendo concluído que as atividades de orientação contribuirão para a redução do abandono escolar precoce, para o aumento da motivação e na obtenção de melhores resultados académicos. Também Carey e Dimmit encontraram uma relação positiva entre resultados escolares e programas de orientação.

Num estudo longitudinal levado a cabo por Bimrose et al.(2008) conclui-se que as intervenções de orientação eram percebidas como muito úteis pelos participantes nomeadamente apoiando transições positivas num mercado de trabalho caracterizado pela imprevisibilidade. Este estudo reforça a importância que a orientação no contexto educativo representa na capacitação dos cidadãos para responderem de forma positiva aos desafios ao longo da vida.

A orientação pode, assim, contribuir de forma efetiva para a capacitação dos jovens com as estratégias necessárias ao exercício de uma cidadania plena (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Sultana, 2008; Taveira, 2000; Hooley, T. 2013, Veiga, 2013; Veiga et al., 2012; Vourinen & Watts, 2012).

1.2. Envolvimento dos alunos na escola

O conceito de envolvimento dos alunos na escola tem vindo a assumir uma importância crescente na discussão acerca do sucesso educativo e do abandono escolar precoce (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Taveira, 2000; Veiga, 2013; Veiga et al., 2012; Vourinen & Watts, 2012).

Na literatura revista, o envolvimento na escola aparece operacionalizado como a força centrípeta dos alunos para a escola, o grau de compromisso e de atração com a escola e a motivação para apreender (Simon-Morth & Chen, 2009; Veiga et al., 2012).

Apesar da concordância acerca da multidimensionalidade podemos encontrar alguma diferença nas dimensões que o compõem. Autores como Reschly & Christenson (2006), identificam dimensões como comportamental, académica, psicológica e cognitiva. Por seu lado, 2011 Reeve & Tseng conferem, aos alunos, um papel de maior pro-atividade na ação a que chamaram agenciamento. Entendendo-se agenciamento como a forma como os alunos intencionalmente acrescentam valor ao que aprendem.

A realização de trabalhos de casa, o grau de participação na aula, a adesão às tarefas propostas pelos professores ou a assiduidade são aspetos ligados ao envolvimento académico. A participação extra curricular, a ausência de comportamentos disruptivos, a aceitação e o acatar das normas e das regras da escola são elementos da dimensão comportamental (Fredricks et al., 2004; Veiga, 2012).

Por seu lado a dimensão cognitiva refere-se ao investimento pessoal do aluno (Ainley, 1993) , bem como às estratégias de autorregulação e de posicionamento face à aprendizagem (Fredricks et al., 2004), e operacionaliza-se nas perceções e crenças acerca de si mesmo, da escola e dos colegas, incluindo, ainda, crenças de autoeficácia, motivações e aspirações académicas (Jimerson et al., 2003).

A dimensão emocional consiste no grau de identificação com a escola (Skinner & Belmont, 1993; Voelkl, 1997). Engloba as reações emocionais suscitadas pelos pares, pelos professores e por outros elementos da comunidade escolar (Goodnow, 1993a).

Estudos realizados por Finn (1993) vão no sentido de haver uma forte associação entre envolvimento dos alunos na escolas e rendimento escolar. Uma relação positiva foi também encontrada por Henry, Knight e Thomberry (2011) entre o envolvimento e abandono escolar.

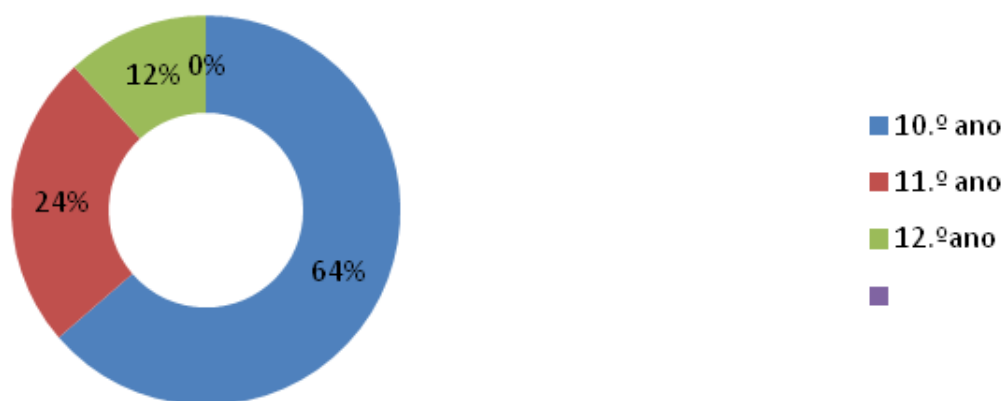
Em suma e de acordo com Appleton, Furlong & Christenson (2008), tanto o envolvimento cognitivo como o envolvimento afetivo estão associados a fatores internos, como autorregulação, objetivos pessoais, autonomia e identidade, bem como sentimento de pertença e compromisso com a escola. O papel que o “agenciamento” dos alunos assume nos resultados escolares reforça a necessidade dos profissionais que desenvolvem a sua atividade no contexto educativo darem voz aos jovens e a darem-lhes atenção enquanto “elementos ativos e parceiros dos adultos tanto na sua própria educação como nas decisões que se relacionam com o contexto académico e social” (Joselowsky, 2007, p. 261). Estas mesmas ideias são referidas em vários estudos que sublinham a importância da promoção do envolvimento dos alunos na escola pois está associado a níveis mais elevados de rendimento escolar, à melhoria do comportamento e à prevenção do abandono escolar precoce.

2. Metodologia

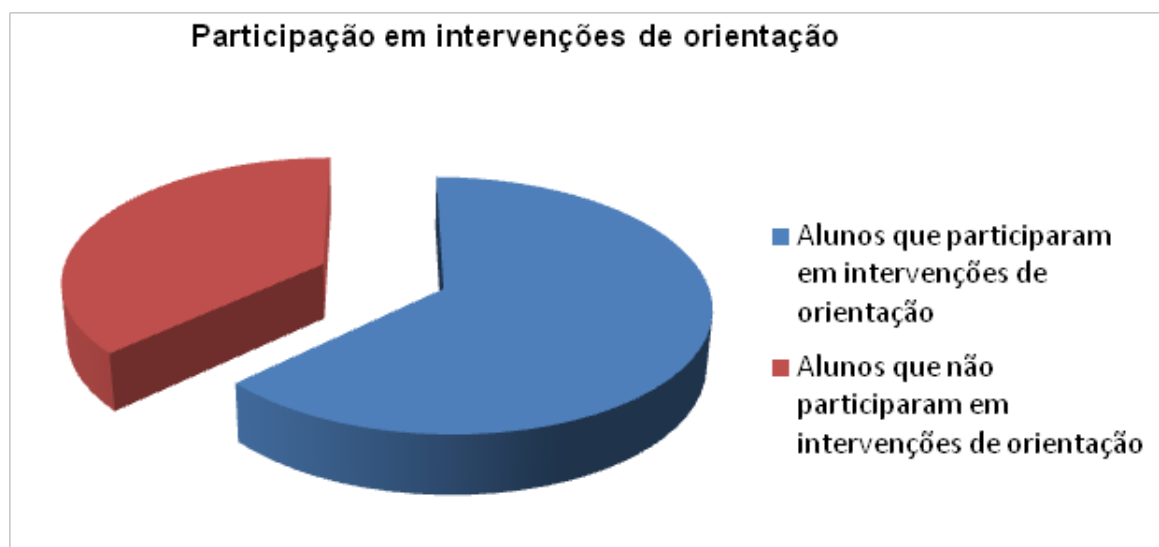
2.1. Amostra

A amostra foi constituída por 853 alunos do ensino secundário, de ambos os sexos, rapazes (N= 427; 49,8%) e raparigas (N = 431;50,2%) de Escolas de diferentes regiões e de diferentes anos de escolaridade: 10º (N = 543; 63,7%), 11º (N = 209; 24,5%), 12º (N = 101; 11,8%).

Numero de alunos por ano de escolaridade



Da totalidade dos elementos da amostra 539 (63,1%) participaram em intervenções de orientação e 351 (36,9%) não tiveram qualquer participação em intervenções de orientação.



2.2. Instrumentos

Na recolha dos dados foram utilizados os seguintes instrumentos:

- *Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola*: Alpha 0.83
- *Escala de Exploração Vocacional* (ano 1): Alpha de Exploração do Meio, 0.57; Alpha de Exploração do Self, 0.81.

Na análise dos resultados foi utilizado SPSS-PAWS19

3. Resultados

A análise dos resultados permitiu encontrar diferenças no envolvimento em função da orientação escolar com superior envolvimento nos alunos que tiveram orientação em comparação com os alunos que não tiveram orientação (Tabela1). Apenas na dimensão afetiva isso mesmo não ocorreu.

Encontraram-se correlações, positivas e estatisticamente significativas, entre as dimensões do EAE e as dimensões da exploração vocacional (Tabela 2). De uma forma mais pormenorizada, observa-se que também os itens da Escala do EAE e os itens da exploração vocacional apresentam correlações significativas e positivas, conforme esperado (Tabela 3).

Tabela 1. Diferenças no Envolvimento em função da Orientação (alunos que tiveram versus alunos que não tiveram orientação).

Dimensões do envolvimento	Orientação	N	Média	DP	t	Sig.
Cognitiva	Sim	539	18,2690	4,10322	4,825	,001***
	Não	315	16,8000	4,59867		
Comportamental	Sim	539	26,3692	3,44568	2,513	,012**
	Não	315	25,7302	3,81335		
Afetiva	Sim	539	24,9833	4,25944	,811	,418ns
	Não	315	24,7270	4,78071		
Agenciativa	Sim	539	18,8646	4,82811	2,877	,001***
	Não	315	17,8349	5,39917		
Total	Sim	539	88,4861	11,01643	4,249	,001***
	Não	315	85,0921	11,66987		

Legenda: Orientação: sim - alunos que tiveram orientação; não - alunos que não tiveram orientação.

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Foi ainda encontrada uma correlação positiva entre as dimensões da exploração vocacional e as dimensões do envolvimento escolar (Tabela 2). Há também uma correlação positiva entre os itens do envolvimento escolar e os itens da exploração vocacional (Tabela 3).

Tabela 2. Correlações entre os resultados nas dimensões do envolvimento e a exploração do meio (ExMe) e de si próprio (ExSi)

EAE Dimensões	EpMe	ExSi
Cognitiva	,329**	,409**
Afetiva	,191**	,256**
Comportamental	,072*	,071*
Agenciativa	,275**	,400**
Total	,339**	,463**

* p<0.05; ** p<0.01

Tabela 3. Correlações entre os resultados nos itens do envolvimento e os itens da exploração – do meio (Ex1 até Ex3) e de si mesmo (Ex4 até ao Ex8)

Itens no Envolvimento	Ex1	Ex2	Ex3	Ex4	Ex5	Ex6	Ex7	Ex8
Cog 01. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.	,227**	,199**	,188**	,226**	,115**	,159**	,154**	,143**
Afe 02. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a). *	-,062	-,025	-,021	-,029	,130**	,080*	,029	,036
Com 03. Falto à escola sem uma razão válida. *	-,028	,046	,053	,022	,076*	,069*	,092**	,006
Age 04. Durante as aulas, coloco questões adequadas aos professores.	,148**	,145**	,155**	,216**	,239**	,145**	,161**	,236**
Cog 05. Procuo relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.	,154**	,173**	,197**	,291**	,279**	,211**	,202**	,246**
Afe 06. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.	,151**	,110**	,118**	,152**	,078*	,042	,137**	,142**
Com 07. Falto às aulas estando na escola. *	,009	,090**	,093**	,038	,054	,057	,059	,023
Age 08. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.	,119**	,222**	,200**	,188**	,261**	,168**	,208**	,225**
Cog 09. Passo muito do meu tempo livre à procura de informação sobre tópicos discutidos nas aulas.	,158**	,222**	,213**	,239**	,234**	,231**	,144**	,201**
Afe 10. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).	,083*	,033	,075*	,133**	,105**	,027	,091**	,162**
Com 11. Perturbo a aula propositadamente. *	,019	,059	,043	,003	-,002	,030	,091**	,023
Age 12. Comento com os meus professores quando alguma coisa me interessa.	,199**	,222**	,222**	,252**	,241**	,211**	,248**	,232**
Cog 13. Quando estou a ler procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.	,168**	,199**	,202**	,296**	,218**	,218**	,175**	,284**
Afe 14. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.	,105**	,109**	,104**	,169**	,065	,074*	,135**	,152**
Com 15. Sou mal-educado(a) com o professor. *	,035	,105**	,055	,016	-,009	,050	,080*	,003
Age 16. Durante as aulas intervenho para exprimir as minhas opiniões.	,123**	,150**	,159**	,229**	,225**	,149**	,194**	,209**
Cog 17. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.	,230**	,218**	,248**	,255**	,153**	,183**	,122**	,165**
Afe 18. A minha escola é um lugar onde me sinto só. *	,071*	,134**	,119**	,084*	,008	,107**	,013	-,061
Com 19. Estou distraído(a) nas aulas. *	-,071*	-,054	-,024	-,066	,006	,041	,068*	,056
Age 20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.	,185**	,200**	,228**	,256**	,179**	,238**	,240**	,223**

Nota. (R) itens inversos.

* p<0.05; ** p<0.01

Legenda - Career Exploration Scale

Ex1. Nos últimos três meses, obtive informação sobre o tipo de empregos relacionados com a área que quero seguir.

Ex2. Nos últimos três meses, conversei com pessoas especializadas na área profissional que me interessa.

Ex3. Nos últimos três meses, obtive informação sobre as possibilidades de emprego na área que quero seguir.

Ex4. Nos últimos três meses, compreendi a importância da minha história pessoal para o meu futuro profissional.

Ex5. Nos últimos três meses, pensei na minha vida escolar passada.

Ex6. Nos últimos três meses, comparei as minhas opções profissionais com as expectativas da minha família.

Ex7. Nos últimos três meses, comparei as minhas opções escolares e profissionais com as dos meus colegas.

Ex8. Nos últimos três meses, imaginei-me nas diferentes profissões que tenho estado a considerar

4. Conclusões

Os resultados apresentados são consistentes com os encontrados em estudos algo similares que enfatizam a importância do desenvolvimento de atividades de orientação ao longo do percurso educativo. De facto, o envolvimento escolar tem um papel importante na promoção do sucesso educativo e na prevenção do abandono escolar precoce (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Sultana, 2008; Taveira

Tais resultados relevam a importância da orientação no contexto escolar e permitem pensar que intervenções promotoras da exploração vocacional poderão, também, promover o envolvimento dos alunos na escola, pois que os vários itens da exploração se correlacionam com o envolvimento dos alunos.

Este estudo permite sublinhar a importância da promoção da exploração vocacional, bem como do envolvimento dos alunos na escola, como meios privilegiados que poderão contribuir para a concretização dos desafios da Estratégia 2020. De facto, o envolvimento na escola tem um papel importante na promoção do sucesso educativo e na prevenção do abandono escolar precoce (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Sultana, 2008; Taveira, 2000; Veiga, 2013; Veiga et al., 2012; Vourinen & Watts, 2012).

O presente estudo mostra, ainda, a importância de existirem serviços de psicologia e orientação nas escolas, com ações de intervenção planeada, quer na exploração vocacional quer no envolvimento dos alunos na escola. Posteriores estudos com alunos de outros níveis de ensino podem contribuir para o aprofundamento destes resultados e explicar a ausência de diferenças significativas na dimensão afetiva entre os alunos com e sem orientação escolar.

Referências

- Ainley, M.** (1993). Styles of engagement with learning: Multidimensional assessment of their relationship with strategy use and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 85, 395-405.
- Appleton, J., Christenson, S., & Furlong, M.** (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Bimrose, J., Barnes, S-A. & Hughes, D.** (2008). *Adult Career Progression and Advancement: a Five-Year Study of the Effectiveness of Guidance*, Coventry/London: Warwick Institute for Employment Research/ Department for Innovation, Universities and Skills

- Carey, J.** & Dimmitt, C. (2012). School counseling and student outcomes: summary of six state-wide studies. *Professional School Counseling*, 16(2): 146-153.
- Finn, J. D.** (1993). School engagement and students at risk. Washington, DC: National Center of Educational Statistics.
- Henry, K., L., Knight, K., & Thornberry, T.** (2011). School Disengagement as a Predictor of Dropout, Delinquency, and Problem Substance Use During Adolescence and Early Adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 156-166.
- Hooley, T., Marriott, J. & Sampson, J.P.** (2011). *Fostering College and Career Readiness: How Career Development Activities in Schools Impact on Graduation Rates and Students' Life Success*. Derby: International Centre for Guidance Studies.
- Joselowsky, F.** (2007). Youth engagement, high school reform, and improved learning outcomes: Building systemic approaches for youth engagement. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 91, 257-276.
- Li, Y., Lynch, A., Kalvin, C., Liu, J., & Lerner, R.** (2011). Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4) 329–342.
- Morris, M., Rudd, P., Nelson, J. & Davies, D.** (2000). *The Contribution of Careers Education and Guidance to School Effectiveness in "Partnership" Schools*. London: Department for Education and Employment.
- Reeve, J., & Tseng, C.** (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.05.002.
- Reschly, A., & Christenson, S. L.** (2006). Promoting successful school completion. In G. Bear, & K. Minke (Eds.). *Children's needs—III: Development, prevention, and intervention* (pp. 103 – 113). Bethesda: National Association of School Psychologists.
- Ribeiro, S., Moura, H.** (2011). A Orientação no Serviço Público de Emprego- Evolução e Desafios. *Revista Formar*, p.4-11.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J.** (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- Simons-Morton, B., & Chen, R.** (2009). Peer and Parent Influences on School Engagement among Early Adolescents. *Youth & Society*, 41 (1), 3-25. Retirado de yas.sagepub.com
- Sultana, R.G.** (2008) From Policy to Practice: A Systemic Change to Lifelong Guidance in Europe. Thessaloniki: CEDEFOP.
- Taveira, M.C.** (2000). Exploração e Desenvolvimento Vocacional de Jovens – Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional. Braga Universidade do Minho.
- Vasalampi, K., Salmela-Aro, K., & Nurmi, J.** (2009). Adolescents' Self-Concordance, School Engagement, and Burnout Predict Their Educational Trajectories. *European Psychologist*, 14 (4), 332-341.

- Veiga, F.H.** (2013). Envolvimento dos Alunos na Escola: Elaboração de Uma Nova Escala de Avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, INFAD, 1(1)*, p. 441-450.
- Veiga, F. H.,** Carvalho, C., Almeida, A., Taveira, C., Janeiro, I., Baía, S., Festas, I., Nogueira, J., Melo, M., & Caldeira, S. (2012). Students' engagement in schools: differentiation and promotion. In M. F. Patrício, L. Sebastião, J. M. Justo, & J. Bonito (Eds.), *Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação* (pp. 117-123). Montargil: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.
- Voelkl, K. E.** (1997). Identification with school. *American Journal of Education, 105*, 294-318.
- Vourinen, R.,** Watts A. (2012). Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit.

Autopercepção da vida e autoconfiança dos estudantes no envolvimento e realização de projetos pessoais e coletivos

Students' self-perception of life and self confidence in the engagement and development of personal and collective projects

Maria Isabel Barreiro¹ Ribeiro & Maria Augusta Veiga-Branco²

¹*Instituto Politécnico de Bragança, Investigadora do CETRAD e Colaboradora da UDI (Portugal)*

²*Escola Superior de Saúde de Bragança (Portugal)*

xilote@ipb.pt, aubra@ipb.pt

Resumo

Enquadramento: O conceito da satisfação com a vida diz respeito à perceção subjetiva dos estudantes, relativamente à sua própria vida, incluindo os julgamentos cognitivos e reações emocionais frente aos contextos que vivem, bem como, à forma como os experimentam. Já o conceito do otimismo deverá ser entendido como a perceção de uma visão positiva do futuro e autoconfiança na realização dos projetos pessoais e coletivos dos estudantes. **Objetivos e Metodologia:** Este estudo, de caráter quantitativo, transversal, observacional e correlacional teve como objetivos validar as escalas de satisfação com a vida e do otimismo em estudantes de ensino superior e correlacioná-las. Pretendeu-se, também, averiguar se existiam diferenças nos níveis de satisfação com a vida e otimismo, tendo em conta variáveis pessoais, tais como o género e idade e, variáveis de natureza académica, designadamente, área científica do curso e ano académico frequentado. Participaram nesta investigação 836 estudantes que frequentavam, um curso superior, no ano letivo de 2011/2012, numa instituição pública, localizada no Interior Norte de Portugal. Destes, 34,1% eram do género masculino e 65,9% eram do género feminino. Os estudantes tinham idades compreendidas entre os 18 e os 40 anos, registando em média 21 anos de idade (DP±2,5). **Resultados:** Os resultados da análise estatística evidenciaram que as características psicométricas obtidas são boas atestando que ambas as escalas são adequadas para avaliar o que se propõe nesta investigação. De acordo com os resultados o nível de satisfação com a vida correlaciona-se positiva e moderadamente com o nível de otimismo. Por outro lado, das variáveis pessoais e académicas só

o género e o ano académico mostraram ser diferenciadoras do nível de otimismo. Relativamente ao nível de satisfação com a vida registaram-se diferenças, estatisticamente, significativas, tendo em conta o ano académico. A distribuição dos estudantes pelo nível de satisfação com a vida foi o seguinte: Insatisfeitos (14,5%), neutro (6,3%) e satisfeitos (79,2%). **Conclusões:** Esta investigação procurou encontrar um conjunto de variáveis cujas relações possam constituir novos modelos de perceção e de qualidade de vida a partir do reconhecimento dos significados atribuídos pelos estudantes possibilitando intervenções para melhor e mais facilmente responder às suas necessidades.

Palavras-chave: Envolvimento, alunos, otimismo, satisfação, vida.

Abstract

Conceptual Framework: The concept of life satisfaction relates to the subjective perception of students in relation to their own life, including cognitive trials and emotional reactions facing living contexts, as well the way they experienced them. The concept of optimism should be understood as the perception of a positive vision of the future and self-confidence in what concerns the achievement of personal and collective projects of the students. **Objectives and methodology:** This is a quantitative, observational, cross-sectional, and analytical research. The objectives of this research are: to validate the scales of life satisfaction and optimism in higher education students; to do a correlation study; to determine if there are differences, statistically, significant, in life satisfaction and optimism, taking into account personal variables, such as, gender and age, and academic variables, namely, the scientific area of the course and academic year. It was collected a non-probabilistic and accidental sample of 836 students from the 1st cycle of four scientific areas, namely, Health, Technology, Education and Agriculture, in 2011/2012 from a public institution located in the Northern Interior of Portugal. Of these, 34,1% were male and 65,9% were female. The students were aged between 18 and 40 years with an average of 21 years old ($SD \pm 2,5$). **Results:** The results of the statistical analysis showed that the psychometric characteristics obtained are good attesting that both scales are appropriate to evaluate what is proposed in this research. According to the results, the level of life satisfaction correlates, positive and moderately, with optimism level. Moreover, only gender and academic year proved to be differentiating the optimism level. Relating to the satisfaction level with life, there were differences, statistically, significant taking into account the academic year. The distribution of students by life satisfaction level was as follows: unsatisfied (14,5%), neutral (6,3%) and satisfied (79,2%). **Conclusions:** This research sought to find a set of variables whose relationships may constitute new models of perception and quality of life from the recognition of the meanings attributed by students in order to enable interventions that facilitate a better and more easily respond to their needs.

Keywords: Involvement, Students, optimism, satisfaction, life.

1. Enquadramento conceptual

Nesta secção serão apresentadas definições e conceitos relativos à satisfação com a vida e otimismo, bem como as conclusões de estudos que podem ser pertinentes para os objetivos definidos neste trabalho.

1.1. *Satisfação com a vida*

Na Psicologia Positiva a dimensão “satisfação de vida”, vem sendo apontado como uma variável moderadora, em alguns contextos práticos de vida, nomeadamente, na capacidade de resolver problemas, ao nível dos relacionamentos sociais significativos, na expressão de virtudes pró-sociais e resistência ao *stress*, bem como ao nível da saúde física e mental (Park, 2004). Todavia, vem sendo, também, apresentada na literatura, como um conceito que tem estreita relação com o conceito de “Bem Estar Subjetivo (BES)” desenvolvido por Diener, Suh, Lucas e Smith (1999) e a dimensão afetiva. Autores como Pavot, Diener, Colvin e Sandvik (1991) descreveram a “satisfação de vida” como uma avaliação global subjetiva que o indivíduo faz da sua própria vida. Mas de forma definitiva, assume-se o conceito aqui em estudo, como a percepção subjetiva do nível de satisfação dos estudantes, relativamente à sua própria vida, incluindo os julgamentos cognitivos e reações emocionais frente aos contextos que vivem e como os experienciam, no sentido defendido por Diener, Suh, Lucas e Smith (1999) como bem estar subjetivo, ou seja: como uma categoria de fenómenos na qual se encontram as respostas emocionais, as satisfações referentes a domínios específicos da vida e os julgamentos globais de satisfação de vida. Só para melhor especificar o aspeto prático do conceito, e apesar de não haver total concordância entre autores, apresenta-se aqui o que defendem os autores que estudam a temática. Albuquerque e Tróccoli (2004) defendem que os três componentes mais importantes do bem-estar subjetivo são, segundo os resultados do seu estudo, numa amostra de 795 polícias, em que aplicaram um instrumento para mensurar a satisfação com a vida, o afeto positivo e o afeto negativo. Através da análise dos componentes principais da análise fatorial, os autores encontraram, nesse IRD de 69 itens, os três fatores esperados: satisfação com a vida, as dimensões de afeto positivo e afeto negativo, explicando 44,1% da variância total do constructo. Neste estudo, foi usada a Escala da Satisfação da Vida, desenvolvida por Diener, Emmons, Larsen e Griffin (1985) e adaptada à população portuguesa por Neto, Barros e Barros (1990), pelo que também estará aqui em estudo a dimensão afetiva da satisfação com a Vida, pelo que e, segundo os autores, esta noção de bem estar subjetivo inclui dois tipos de afetos. Os afetos positivos (AP) que dizem respeito ao quanto os estudantes

expressam que se sentem entusiasmados, ativos e alerta. Os afetos negativos (AN) inserem os estados de humor aversivos, tais como raiva, culpa e medo (Watson, Clark & Tellegen, 1988). Nos contextos académicos, os adolescentes e jovens adultos, podem viver frequentes ocorrências de dificuldades de aprendizagem, transtornos afetivos e de comportamento, baixos níveis de motivação e realização, além de envolvimento com álcool e drogas ilícitas (Damon, 2004). Nesse sentido, destaca-se que determinadas variáveis da Satisfação com a Vida e ou do BES seja na adolescência e na juventude, poderão vir a ser úteis como desconstrutores de situações confusas intra e inter relacionais e apresentarem elementos ou fatores de proteção para o desenvolvimento (Furr & Funder, 1998). No estudo desenvolvido por (Cha, 2003) que envolveu 350 estudantes universitários da Coreia e que teve como objetivos analisar a relação entre o bem-estar subjetivo com os construtos de personalidade, auto-estima, auto-estima coletiva e otimismo, foram identificados três fatores: satisfação de vida, afeto positivo e afeto negativo. Os estudantes mostraram resultados semelhantes aos de outros países, contradizendo os estudos de Diener, Suh, Smith e Shao (1995) e os anteriores estudos de Pavot & Diener (1993), que indicavam que os estudantes coreanos apresentavam valores mais baixos referentes à satisfação de vida e bem-estar afetivo quando comparados a estudantes de outras nações. Além disso, todos os construtos referentes à personalidade mostraram-se significativamente correlacionados com satisfação de vida, afeto positivo e afeto negativo.

1.2. Otimismo

O conceito de otimismo suscita alguma reflexão diferenciadora por parte dos autores, seja na tipologia, seja na expressão prática entre otimismo e o seu antónimo, o pessimismo. Assim, é considerado diferente o otimismo do tipo disposicional e situacional, conforme se situa nas características da pessoa ou nos fatores ambientais e de contexto envolvente (Scheier & Carver, 1985); e além destes, também estão diferenciados os tipos de otimismo realista e irrealista, considerando que é necessária a noção de realidade, para que o otimismo seja eficaz (Peters *et al.*, 1997 in Barros, 2010). Curiosamente, nos estudos com base na escala LOT (Scheier & Carver, 1985), os itens de otimismo e pessimismo, não se revelaram, como conceitos dependentes. Ao contrário, mostraram as duas atitudes, como independentes e não correlacionadas negativamente, o que revela que ser otimista não é o oposto ou exclusivo de ser pessimista, e que os dois conceitos poderão coexistir na mesma pessoa. Alguns estudos revelaram a idade e o género, como variáveis consideradas com efeito moderador sobre o otimismo. Os homens apresentaram maior nível de otimismo social de que as mulheres (Schweizer & Schneider, 1997); e no que respeita à idade, Lennings (2000), verificou que o nível de otimismo se revelou crescente até aos 40 anos, para baixar até aos 50 anos e voltar a assumir

valores mais elevados a partir dos 50 anos. Segundo Barros (2010:10) o “...otimismo influencia a pessoa e o seu comportamento. Esta ligado ao estilo exploratório, ao bom humor, a felicidade, esperança, perseverança, bom nível de realização, resiliência, saúde física, popularidade, ...”. Também é mencionado como elemento que “potencia o amor e a felicidade, o mesmo acontecendo com a esperança, (Barros, 2010: 15) bem correlacionada com o otimismo”. No contexto educacional e escolar, em estudos que tiveram amostras de estudantes, verificou-se que existia um efeito positivo entre o otimismo disposicional e o uso de estratégias mais adaptadas nos exames (Lai & Wan, 1996), além de que foi também comprovada a sua evidência no sucesso escolar (Boman & Yates, 2001; Gibbons, Blanton, Gerrard, Buunk e Eggleston, 2000).

2. Metodologia

Para a realização deste estudo adotou-se uma metodologia de investigação correlacional transversal e não experimental, no qual foi utilizada a abordagem quantitativa.

2.1. Participantes

Esta investigação teve como objeto de estudo a autoperceção da vida e autoconfiança dos estudantes que frequentavam um curso, do 1º ciclo, numa Instituição de Ensino Superior, localizada no Interior Norte de Portugal. Foi recolhida uma amostra não probabilística acidental, durante os meses de abril, maio, e junho de 2012, constituída por 836 estudantes. Da totalidade dos inquiridos, 34,1% eram do sexo masculino, e 65,9% do sexo feminino. Tinham em média 21 anos de idade ($DP \pm 2,5$) e estavam distribuídos por 4 áreas científicas, nomeadamente, Saúde (46,8%), Tecnologias (26,3%), Educação (14,8%) e Agrária (12,2%). A maioria não reside com os seus progenitores, em tempo de aulas (86,8%) e é proveniente do Norte de Portugal (80%) (ver tabela 1).

Tabela 1. Caracterização da amostra tendo em variáveis de natureza pessoal, académica e geográfica

Variáveis	Grupos	Frequências (836)				
		n	%			
Género	Feminino	551	65,9			
	Masculino	285	34,1			
Classes etárias	18-20	426	51			
	>20	410	49			
Área Científica	Saúde	391	46,8			
	Tecnologias	220	26,3			
	Educação	124	14,8			
	Agrária	101	12,1			
Ano	1	278	33,3			
	2	276	33,0			
	3	267	31,9			
	4	15	1,8			
Origem dos estudantes	Norte	669	80,0			
	Centro	108	12,9			
	Sul	27	3,20			
	Ilhas	26	3,10			
	Outra	6	0,70			
Em tempo de aulas reside com os progenitores	Sim	110	13,2			
	Não	726	86,8			
Medidas de tendência central e de dispersão relativas à idade						
Média=21		DP±2,5	Mediana=20	Moda= 20	Mínimo= 18	Máximo= 40

2.2. Instrumento

Como instrumento para a recolha de dados foi utilizado um questionário que para além de incluir questões de natureza pessoal, académica e geográfica incluía, também, a Escala de Satisfação com a Vida (ESV) e a Escala de Otimismo.

A Escala da Satisfação da Vida, desenvolvida por Diener, Emmons, Larsen e Griffin (1985) e adaptada à população portuguesa por Neto, Barros & Barros (1990), é constituída por 5 cinco itens. Para cada item o inquirido indicou o grau de concordância usando uma escala de *Likert* que variava de 1 (Discordo muito) a 5 (Concordo muito) com avaliação somatória. Os grupos da variável, “satisfação com a vida”, foram determinados com base na seguinte classificação: 3: 16-25 Satisfeito; 2: 15 neutro; e 1: 5-14 Insatisfeito.

A Escala do Otimismo de Barros (1998) possibilitou diagnosticar o fenómeno da esperança aplicada a universitários, isto é, possibilitou avaliar o fenómeno psicológico do otimismo como a perceção de uma visão positiva do futuro e autoconfiança na realização dos projetos pessoais e coletivos, dos estudantes, apesar das adversidades. A escala é constituída por 4 itens e para cada item o inquirido indicou o grau de concordância usando uma escala de *Likert* que variava de 1 (Discordo muito) a 5 (Concordo muito).

2.3. Procedimentos

A recolha de dados ocorreu em abril e maio de 2012 após validação dos dados recolhidos através do questionário. O questionário foi distribuído aos alunos que frequentavam uma instituição pública de ensino superior localizada no Interior Norte de Portugal. O tempo total de preenchimento do questionário foi de cerca de 10 minutos. O questionário foi administrado mediante entrevista estruturada, sob a supervisão de um colaborador. Este colaborador estava disponível para esclarecer qualquer dúvida. Foi recolhida uma amostra não probabilística acidental constituída por 836 estudantes, do 1º ciclo, de 4 áreas científicas, nomeadamente, Saúde, Tecnologias, Educação e Agrária. Para efetuar a análise estatística, recorreu-se ao programa estatístico SPSS Versão 20. No tratamento dos dados recorreu-se à estatística descritiva tendo como objetivo o estudo isolado das variáveis. A análise fatorial exploratória através do método das componentes principais, com rotação *varimax* foi utilizada para validar, à população do ensino superior, as escalas do otimismo e da satisfação com a vida. Foram utilizados os testes de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) para perceber qual a proporção da variância dos dados que pode ser considerada comum a todas as variáveis, ou seja, que pode ser atribuída a um fator comum; e o teste de esfericidade de *Bartlett* para verificar se a matriz de correlação é uma matriz identidade. Para analisar a consistência interna das dimensões das escalas, foi calculado o Alfa *Cronbach*. Utilizaram-se os testes de *t-Student* para comparar os níveis de satisfação com a vida e o otimismo entre 2 grupos independentes (o género e as classes etárias) e a *ANOVA One-Way* para comparar os níveis de satisfação com a vida e o otimismo entre três ou mais grupos independentes (área científica do curso e ano académico). Por fim, para correlacionar as escalas recorreu-se ao teste de correlação de *R-Pearson*. O nível de significância utilizado foi de 5%.

3. Resultados

Em primeiro lugar, apresentam-se os resultados relativos à escala da satisfação com a vida e os níveis de satisfação com a vida por género, classe etária, área científica do curso e ano frequentado pelo estudante para, de seguida, se proceder à apresentação dos resultados relativos à escala do otimismo. Por fim, apresentam-se os resultados relativos à correlação existente entre ambas as escalas.

3.1. Validação da escala de satisfação com a vida

Através da análise fatorial exploratória, utilizando o método dos componentes principais e a rotação *varimax*, foi obtido apenas um fator com *eigenvalue* superior a 1 (3,109), que explicava 62,186% da variância total. A Escala de Satisfação com a Vida apresentou carga fatorial satisfatória e acima de 0,7 em todos os itens (ver tabela 2).

Tabela 2. Cargas fatoriais, comunalidades, variância explicada, média e desvio padrão para a escala da satisfação com a vida

Descrição	Média	DP	Loadings
1. A minha vida parece-se em quase tudo com o que eu desejaria que ela fosse	3,60	0,998	0,819
2. As minhas condições de vida são muito boas	3,74	0,981	0,765
3. Estou satisfeito com a vida	3,95	0,890	0,838
4. Até agora tenho conseguido as coisas importantes da vida que eu desejaria	3,80	0,975	0,790
5. Se pudesse recomeçar a minha vida, não mudaria quase nada	3,49	1,164	0,727
		KMO	0,846
		Teste de esfericidade de Bartlett	p=0,000
		Alfa Cronbach	$\alpha=0,842$
		Variância do fator	62,186%

O *ranking* das médias dos itens da escala da “Satisfação com a vida” foi o seguinte: “Estou satisfeito com a vida” (Média=3,95; DP±0,890); “Até agora tenho conseguido as coisas importantes da vida que eu desejaria” (Média=3,80; DP±0,975); “As minhas condições de vida são muito boas” (Média=3,74; DP±0,981); “A minha vida parece-se em quase tudo com o que eu desejaria que ela fosse” (Média=3,60; DP±0,998) e, “Se pudesse recomeçar a minha vida, não mudaria quase nada”

(Média=3,49; DP±1,164). Distribuindo os estudantes por nível de satisfação com a vida, verificou-se que a esmagadora maioria está satisfeita (79,2%), contudo, 14,5% estão insatisfeitos e 6,3% não sabem ao certo se estão ou não satisfeitos com a vida. Tendo em conta o género, verificou-se que há mais inquiridos do género feminino satisfeitos (80,8%) quando comparados com os estudantes do género masculino (76,1%). Tendo em conta as classes etárias, os estudantes com idade mais avançada estão em maior proporção satisfeitos (80,5%) dos que os mais novos (77,8%) (Fig. 1).

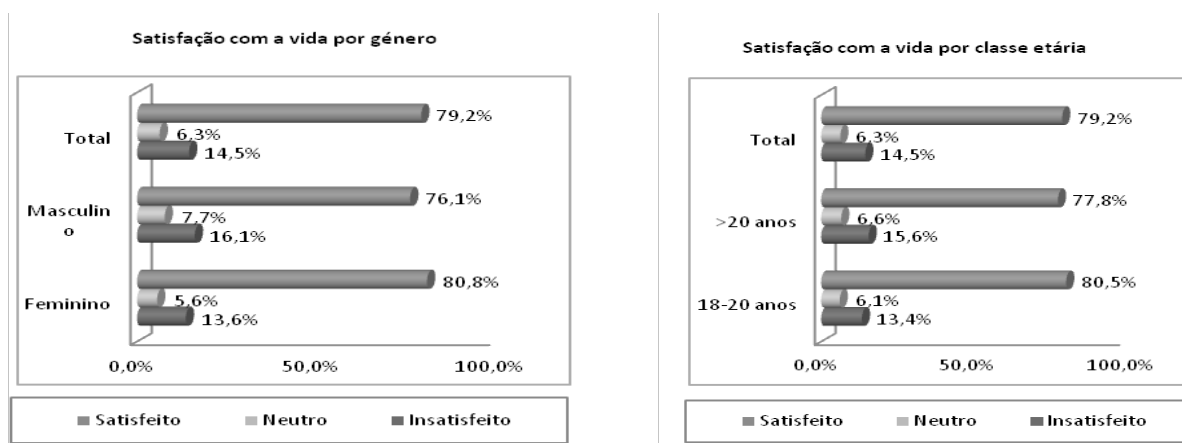


Fig. 1. Distribuição dos inquiridos por nível de satisfação com a vida por género e classes etárias

A percentagem de estudantes satisfeitos com a vida distribuídos por área científica por ordem decrescente foi a seguinte: 81,6% Saúde, 80,2% Agrária, 77,4% Educação e 75,5% Tecnologias. As áreas científicas que registaram a maior percentagem de estudantes satisfeitos, acima de 80%, foram a saúde e a agrária. Relativamente ao ano académico que o estudante frequenta a distribuição foi a que se segue: 81,3% no 1º ano, 81,2% no 2º ano, 75,7% no 3º ano e 66,7% no 4º ano. Apenas o 3º e o 4º ano ficaram abaixo do número de estudantes satisfeitos na totalidade (79,2%) (Fig. 2).

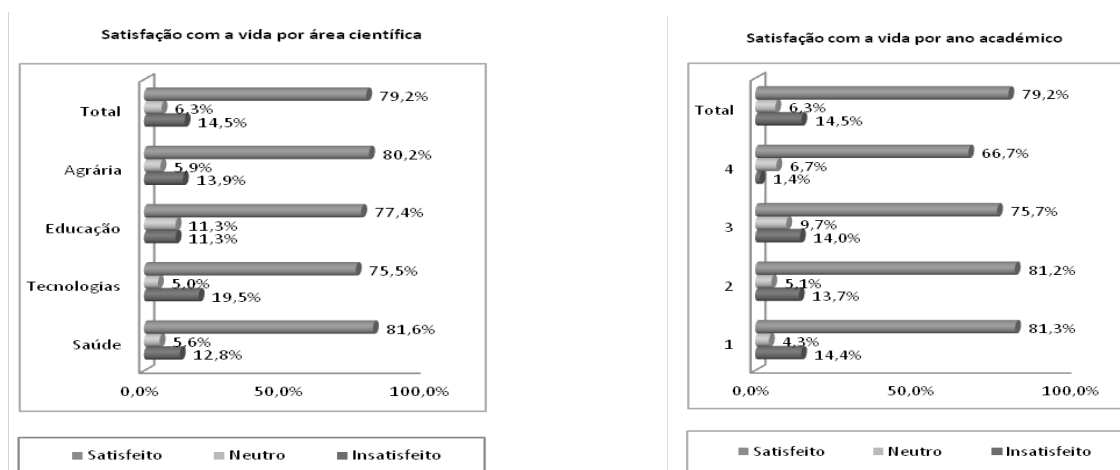


Fig. 2. Distribuição dos inquiridos por nível de satisfação com a vida por área científica e ano académico

Comparando o nível de satisfação por género, classes etárias, área científica do curso e ano académico que o estudante frequenta, os resultados provaram que apenas o ano académico é diferenciador do nível de satisfação com a vida ($p=0,017<0,05$). Tais diferenças revelaram que os níveis de satisfação com a vida são mais elevados nos alunos que frequentam o 1º (Média=18,7) e o 2º ano (Média=18,9) e, estatisticamente, diferentes dos níveis de satisfação registados nos alunos do 3º (Média= 18,2) e 4º ano (Média= 18,2).

Tabela 3. Resultados do teste T-Student e one Way ANOVA para comparação do nível de satisfação da vida entre géneros, classes etárias, área científica do curso e ano académico

Variáveis de natureza pessoal	Grupo	n	Média	DP	p
Género	Feminino	551	18,6	3,78	0,779
	Masculino	285	18,5	4,22	
Idade	18-20 anos	426	18,7	3,87	0,322
	>20 anos	410	18,4	3,99	
Variáveis de natureza académica	Grupo	n	Média	DP	p
Área científica	Saúde	391	18,6	3,56	0,217
	Tecnologias	220	18,2	4,20	
	Educação	124	18,6	4,32	
	Agrária	101	19,2	4,09	
Ano académico	1	278	18,7	3,95	0,017*
	2	276	18,9	3,94	
	3	267	18,2	3,85	
	4	15	18,2	4,78	

3.2. Validação da escala de otimismo

Para a escala de otimismo, quer o teste de *Kaiser-Meyer-Olkin* ($KMO = 0,814$) quer o teste de *esfericidade de Bartlett* ($p < 0,000$) revelaram adequação dos dados à análise fatorial. A Escala de otimismo configurou-se como unidimensional. Os resultados evidenciam um coeficiente Alfa de *Cronbach* de 0,851. As médias e os respetivos desvios-padrão por item foram os seguintes: “Encaro o futuro com otimismo” (Média=3,89; $DP\pm 1,01$); “Tenho esperança de conseguir o que realmente desejo” (Média=4,10; $DP\pm 0,871$); “Faço projetos para o futuro e penso que os realizarei” (Média=3,94; $DP\pm 0,904$) e “Em geral considero-me uma pessoa otimista” (Média=3,95; $DP\pm 0,910$).

Tabela 4. Cargas fatoriais, comunalidades, variância explicada, média e desvio padrão para o otimismo

Descrição	Média	DP	Loadings
1. Encaro o futuro com otimismo	3,89	1,01	0,841
2.Tenho esperanças de conseguir o que realmente desejo	4,10	0,871	0,865
3. Faço projetos para o futuro e penso que os realizarei	3,94	0,904	0,820
4. Em geral considero-me uma pessoa otimista	3,95	0,910	0,805
		KMO	0,814
		Teste de esfericidade de Bartlett	p=0,000
		Alfa Cronbach	α=0,851
		Variância do fator	69,386%

Comparando o nível de otimismo por género, classes etárias, área científica do curso e ano académico que o estudante frequenta, os resultados são os apresentados na tabela 5:

Tabela 5. Resultados do teste T-Student e ANOVA-one Way-para comparação do nível de otimismo por género, classes etárias e área científica do curso

Variável de natureza pessoal	Grupo	n	Média	DP	p
Género	Feminino	551	15,7	3,0	0,047*
	Masculino	285	16,2	3,2	
Idade	18-20 anos	426	16,0	3,02	0,288
	>20 anos	410	15,8	3,14	
Variável de natureza académica	Grupo	n	Média	DP	p
Área científica	Saúde	391	15,9	2,71	0,482
	Tecnologias	220	15,8	3,25	
	Educação	124	15,8	3,65	
	Agrária	101	16,3	3,27	
Ano académico	1	278	16,3	2,83	0,002*
	2	276	15,9	3,19	
	3	267	15,5	3,13	
	4	15	14,9	3,69	

Os resultados provaram que o género é diferenciador do nível de otimismo ($p=0,047<0,05$). São os estudantes do género masculino que registam um nível de otimismo mais elevado (Média=16,2) quando comparados com os estudantes do género feminino (Média=15,7).

Tendo em conta as classes etárias, os resultados provaram não existir diferenças, estatisticamente significativas ($p=0,288>0,05$) no nível de otimismo dos estudantes. Isto significa que para as duas classes etárias consideradas neste estudo o nível de otimismo registado pelos estudantes é igual.

Por fim, tendo em conta a área científica do curso, os resultados da ANOVA provaram não existir

diferenças, estatisticamente, significativas, no nível de otimismo. Contudo, tendo em conta o ano frequentado, os resultados da ANOVA provaram existir diferenças, estatisticamente significativas no nível de otimismo dos estudantes ($p=0,002>0,05$). Tais diferenças revelaram que os níveis de otimismo são mais elevados nos alunos que frequentam o 1º (Média= 16,3) e o 2º ano (Média= 15,9) e, estatisticamente, diferentes dos níveis de otimismo registados nos alunos do 3º (Média= 15,5) e 4º ano (Média= 14,9).

Como pode ver-se na tabela 6, os resultados do teste *R-Pearson* revelaram que a correlação entre a satisfação com a vida e o otimismo é, estatisticamente, significativa ($p=0,000<0,05$), positiva e moderada. Ou seja, à medida que o nível de satisfação com a vida aumenta o nível de otimismo também aumenta.

Tabela 6. Resultados do teste de R-Pearson - correlação entre as escalas “Satisfação com a vida” e “Otimismo”

Escalas	Satisfação com a vida	Otimismo
Satisfação com a vida	1	-
Otimismo	0,651**	1

**Existem correlações significativas ao nível de significância de 1%.

4. Conclusão e discussão

Participaram neste estudo 836 estudantes, na sua maioria, são mulheres (65,9%), têm idades entre os 18 e os 20 anos (51%). Na recolha de dados foram utilizadas as escalas “*Satisfação com a vida*” e “*otimismo*”. Os resultados da análise estatística evidenciam que as características psicométricas obtidas em ambas as escalas são boas atestando que os instrumentos são adequados para avaliar o que se propõem (Nunnally, 1978; Pestana & Gageiro, 2005; Ribeiro, 2008). Ambas as escalas apresentaram cargas fatoriais satisfatórias. A consistência interna relativa à escala da “*Satisfação com a vida*” que inclui 5 itens que, pela análise fatorial exploratória, foram agrupados num só fator, que media a perceção subjetiva dos estudantes, relativamente à sua própria vida, foi igual a 0,846. Em relação à escala de otimismo, com a qual se pretendeu medir a visão que o estudante tem do futuro e a sua autoconfiança na realização dos projetos pessoais e coletivos, o alfa *Cronbach* foi de 0,851.

O *ranking* das médias dos itens da escala da “*Satisfação com a vida*” foi o seguinte: “Estou satisfeito com a vida” (Média=3,95; DP±0,890); “Até agora tenho conseguido as coisas importantes da vida que eu desejava” (Média=3,80; DP±0,975); “As minhas condições de vida são muito boas”

(Média=3,74; DP±0,981); “A minha vida parece-se em quase tudo com o que eu desejaria que ela fosse” (Média=3,60; DP±0,998) e, “Se pudesse recomeçar a minha vida, não mudaria quase nada” (Média=3,49; DP±1,164). Segundo a perceção dos estudantes, 79,2% estão satisfeitos com a vida, 14,5% estão insatisfeitos e 6,3% não estão nem satisfeitos nem insatisfeitos.

Quanto ao otimismo as médias e os respetivos desvios-padrão por item foram os seguintes: “Encaro o futuro com otimismo” (Média=3,89; DP±1,01); “Tenho esperança de conseguir o que realmente desejo” (Média=4,10; DP±0,871); “Faço projetos para o futuro e penso que os realizarei” (Média=3,94; DP±0,904) e “Em geral considero-me uma pessoa otimista” (Média=3,95; DP± 0,910).

O ano académico mostrou ser diferenciador dos níveis de satisfação com a vida ($p=0,017<0,05$) e otimismo ($p=0,002>0,05$). Os níveis de satisfação com a vida foram mais elevados nos alunos que frequentavam o 1º (Média=18,7) e o 2º ano (Média=18,9) e, estatisticamente, diferentes dos níveis de satisfação registados nos alunos do 3º (Média= 18,2) e 4º ano (Média= 18,2). Quanto ao nível de otimismo, os resultados foram semelhantes, isto é, revelaram ser mais elevados nos alunos que frequentam o 1º (Média= 16,3) e o 2º ano (Média= 15,9) e, estatisticamente, diferentes dos alunos do 3º (Média= 15,5) e 4º ano (Média= 14,9).

Verificaram-se diferenças no nível de otimismo por género ($p=0,047<0,05$). Foram os estudantes do género masculino que registaram um nível de otimismo mais elevado (Média=16,2) relativamente ao género feminino (Média=15,7). Estes resultados vão ao encontro dos achados de Schweizer e Schneider (1997). No que respeita à idade, Lennings (2000) verificou que o nível de otimismo era crescente até aos 40 anos, para baixar até aos 50 anos e voltar a assumir valores mais elevados a partir dos 50 anos. Nesta investigação registaram-se ligeiras diferenças entre as duas classes etárias consideradas, contudo, essas diferenças não se revelaram estatisticamente significativas.

Por fim, foi encontrada uma correlação, estatisticamente, significativa, positiva e moderada entre a satisfação com a vida e o otimismo ($r=0,651$; $p<0,01$). Num estudo desenvolvido por Prates, Lourenço, Júnior, Rinaldi e Vieira (2011) que envolveu professores universitários os investigadores provaram existir uma correlação positiva entre o otimismo e a satisfação com a vida. Segundo os autores aqueles que apresentavam maiores níveis de otimismo tinham também um relacionamento social mais positivo e uma maior intenção de adotar atitudes preventivas para evitar o *stress* da vida diária, que neste estudo são de alguma forma, consideradas promotoras das relações inter grupos e portanto, de intervenção nos contextos académicos.

Referências

- Albuquerque, A.S. & Tróccoli, B.T.** (2004). Desenvolvimento de uma escala de bem-estar subjetivo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20 (2): 153-164.
- Barros, J.** (1998). Optimismo: teoria e avaliação (proposta de uma nova escala). *Revista Psicologia Educação Cultura*, 2 (2): 295-308.
- Barros, J.** (2010). *Psicologia Positiva*. Uma nova psicologia. Porto: Livpsic.
- Boman, P. & Yates, G.** (2001). Optimism, hostility and adjustment in the first year of high school. *British Journal of Educational Psychology*, 71 (3): 401-411.
- Cha, K.H.** (2003). Subjective well-being among college students. *Social Indicators Research*, 62 (1), 455-477.
- Damon, W.** (2004). What is positive youth development. *Annals AAPSS*, 591, 13-24.
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J. & Griffin, S.** (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Diener, E., Suh, E., Smith, H. & Shao, L.** (1995). National differences in reported subjective well-being: why do they occur? *Social Indicators Research*, 34 (1): 7-32.
- Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E., & Smith, H.L.** (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Furr, R.M. & Funder, D.C.** (1998). A multimodal analysis of personal negativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (6): 1580-1591.
- Gibbons, X., Blanton, H., Gerrard, M., Buunk, B. & Eggleston, T.** (2000). Does Social Comparison Make a Difference? Optimism as a Moderator of the Relation between Comparison Level and Academic Performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26 (5): 637-648
- Lai, J.C. & Wan, W.** (1996). Dispositional optimism and coping with academic examinations. *Perceptual and Motor Skills*, 83, 23-27.
- Lennings, C.** (2000). Optimism, satisfaction and time perspective in the elderly. *International Journal of Aging and Human Development*, 51, 167-181.
- Neto, F., Barros, J. & Barros, A.** (1990). Satisfação com a vida. In L. Almeida; R. Santiago; P. Silva; O. Caetano; J. Marques (Edts.). *A ação educativa: Análise psico-social*, 105-117. Leiria: ESEL/APPORT.
- Nunnally, J.C.** (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraww Hill.
- Park, N.** (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591 (1): 25-39.
- Pavot, W & Diener E** (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment*, 5 (2): 164-172.

- Pavot, W., Diener, E., Colvin, C.R. & Sandvik, E. (1991).** Further validation of the Satisfaction with Life Scale: Evidence for the cross-method convergence of wellbeing measures. *Journal of Personality Assessment*, 57, 149-161.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2005).** *Análise de dados para as ciências sociais: a complementariedade do SPSS*, 4ª edição revista e aumentada. Lisboa: Edições Sílabo.
- Prates, M.E., Lourenço, M.R., Júnior, J.R., Rinaldi, I.P. & Vieira, L.F. (2011)** *Impacto do otimismo na qualidade de vida de professores de Educação Física*. Comunicação apresentada no IV Congresso Internacional de Pedagogia do Esporte, I Congresso Internacional e Esporte Olímpico e III Encontro Nacional de Grupo de Pesquisa em Dança. Impacto do Otimismo na Qualidade de Vida de Professores de Educação Física, 18 a 21 de Outubro de 2011. Univerdade Estadual de Maringá. Brasil.
- Ribeiro, J.L.P. (2008).** *Metodologia de investigação em psicologia e saúde*, Porto: Livpsic.
- Scheier, M. & Carver, C. (1985).** Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.
- Schweizer, K. & Schneider, R. (1997).** Social optimism as generalized expectancy of a positive outcome. *Personality and Individual Differences*, 22 (3): 317-325.
- Watson, D., Clark, L. & Tellegen, A. (1988).** Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.

Atitudes ante o consumo de substâncias adictivas dos adolescentes de Luanda (Angola): Propostas de prevenção na escola

Adolescents' attitudes toward addictive substance use in Luanda (Angola): Proposals to prevention at school

José M Barrica¹, Isabel Romero², Melchor Gutiérrez³

¹*Universidade Agostinho Neto (Angola)*

²*Universidade Katyavala Bwila (Angola)*

³*Universidad de Valencia (España)*

barricajm@gmail.com, romeroisabel4@gmail.com,

melchor.gutierrez@uv.es

Resumo

Enquadramento Conceptual: O consumo abusivo de substâncias adictivas, nomeadamente de álcool e tabaco poderia causar importantes danos à saúde física, psicológica e social dos adolescentes e jovens. Por isso, a adopção e a implementação de programas direccionados à prevenção do consumo de substâncias adictivas é um objectivo da maioria dos países. Um aspecto muito falado é o papel da escola, seja como agente transformador, seja como lócus propiciador do ambiente que exacerba as condições para o uso de drogas. Os estudos sobre factores protectores tendem actualmente a enfatizar o processo de formação da resiliência e a importância da inteligência emocional. **Objectivos:** (a) Analisar a predição das atitudes ante o consumo de substâncias adictivas pelos adolescentes angolanos partindo da sua inteligência emocional e da resiliência; (b) Propor estratégias de intervenção na escola, com base na psicologia positiva, que visem à prevenção do consumo de álcool e tabaco nos adolescentes. A hipótese de partida sugere que a inteligência emocional e a resiliência são factores protectores contra a tendência ao consumo de substâncias adictivas nos adolescentes. **Metodologia:** Desenho transversal. Participaram no estudo 1240 alunos da província de Luanda (Angola) que responderam a Escala de Inteligência Emocional, a Escala de Resiliência e a Escala de Atitudes ante o Consumo de Drogas. Foram realizadas Análises Factoriais Confirmatórias (CFA) para comprovar se a estrutura factorial dos

instrumentos se adequava à amostra estudada; calcularam-se as Correlações bivariadas entre as variáveis estudadas; e finalmente a Regressão Multipla para predizer as atitudes dos adolescentes ante o consumo de substâncias adictivas. **Resultados:** Comprova-se a capacidade preditiva da resiliência em três das cinco variáveis das atitudes ante o consumo de drogas. Também se observa que a avaliação das emoções dos outros e o uso da emoção, são predictoras e significativas da influência da família na evitação, ou no banir do consumo de drogas por parte dos adolescentes. **Conclusão:** Tanto a inteligência emocional como a resiliência mostram a sua capacidade para influenciar nas atitudes ante o consumo de drogas dos adolescentes angolanos. Estas revelações são discutidas pelas suas possíveis implicações para propostas de prevenção na escola face ao consumo de bebidas alcoólicas e tabaco pelos adolescentes.

Palavras-chave: Álcool, tabaco, inteligência emocional, resiliência, psicologia positiva.

Abstract

Background: Alcohol and tobacco misuse by young people could cause significant health and social harm, including death and disability. Therefore, prevention of youth addictive substance use is a policy aim in many countries. A very important aspect is the roll of the school as a transformer factor as well as a context that favor the conditions for adolescents drug use. Otherwise, the studies that analyze the protector factors against the addictive substance use emphasize the resilience and the emotional intelligence of the young people as relevant variables. **Objectives:** The purpose of this study was two-fold: (a) to predict the attitudes toward addictive substance use of Angolan adolescents from their emotional intelligence and resilience; (b) to propose school intervention strategies, based on the positive psychology framework, to educate Angolan students in order to prevent alcohol and tobacco misuse. We hypothesize that emotional intelligence and resilience would be protector factors against the tendency of adolescents' addictive substance use. **Methods:** Cross-sectional method was used. A convenience sample was used. Participants were 1240 school teenagers from Luanda (Angola) that completed Portuguese translations of the Emotional Intelligence Scale, the Brief Resilience Scale, and the Attitudes toward Drug Use Scale. The data were analyzed at three levels: (a) Confirmatory Factor Analyses (CFA) were carried out to examine the factor structure of the scales; (b) Bivariate correlations among the variables in study; (c) Multiple Regression to predict adolescents' attitudes toward drug use. **Results:** From the results, it is remarkable the significant capacity of the resilience to predict three of the five variables of the attitudes toward drug use. Thus, the results shown that others' emotion appraisal and use of emotion significantly predicted the influence of family against adolescents' attitudes toward addictive substance use. **Conclusion:** Adolescents' Emotional intelligence as well as Resilience shown the capacity to impact on adolescents' attitudes toward addictive substance used. These findings are discussed with regard to the implications for school-based alcohol and tobacco misuse prevention strategies' in adolescents.

Keywords: Alcohol, tobacco, emotional intelligence, resilience, positive psychology.

1. Enquadramento conceptual

Apesar de o uso de drogas ser uma prática presente desde os primórdios da humanidade, nas últimas décadas, indicadores sugerem que o abuso dessas substâncias vem tomando dimensões preocupantes, por vezes trazendo sérios prejuízos à população, principalmente aos adolescentes e adultos jovens (Crives & Dimenstein, 2003). Segundo a literatura, o álcool converteu-se numa substância psicoativa mais consumida entre os adolescentes a nível mundial. Na Europa, mais de 90% dos jovens entre os 15 e 16 anos o provaram (Salamó, Gras & Font-Mayolas, 2010). Actualmente, em Angola a taxa de consumo de substâncias tem aumentado substancialmente. Um estudo realizado pela “Associação Angolana da Luta Contra as Drogas” revelou que mais de 40% dos jovens na capital de Angola (Luanda) faz uso de drogas, sendo as mais consumidas o álcool e a liamba (marijuana). Nos trinta e seis países europeus analisados pela ESPAD (European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs) a maioria dos adolescentes tinha feito consumo massivo até alcançar o estado de embriaguez (ESPAD, 2011). A realidade de Angola aponta para as mesmas situações de vivência por parte dos adolescentes, pois, estes encontram sempre um motivo para se juntarem, em especial ao fim de semana, fazendo uso excessivo de bebidas alcoólicas. Verifica-se, portanto, uma mudança nos padrões de consumo tradicional de bebidas alcoólicas, o qual evolui para um uso mais recreativo, relacionado com o ócio noturno e utilizando a busca de sobreestimulação.

São numerosos e graves os efeitos do consumo, tanto de bebidas alcoólicas como de tabaco na vida dos jovens, podendo afectar a sua saúde física e psicológica. Os efeitos do consumo também interferem em outros aspectos cruciais como o rendimento académico ou a propensão à condutas de risco (Cortés, Espejo & Giménez, 2008). Dentre os factores que mais promovem ou favorecem o consumo de álcool nos jovens, encontram-se o fácil acesso e a aceitação social do consumo destas (Inglés et al., 2007), bem como o reforço social que proporciona o seu uso e a baixa percepção de risco (Andrada, Rodríguez & González, 1995). As principais formas do consumo de bebidas alcoólicas são as que se fazem em lugares públicos de encontro e entre o colectivo de iguais, bebendo-se com maior frequência durante as tardes/noites e fora do ambiente familiar. Entre os motivos que um jovem alega para consumir bebidas alcoólicas, os mais frequentes são: melhorar as suas habilidades sociais e de comunicação, afirmar a virilidade, o desejo de integrar-se no grupo, evasão ou celebração.

Do ponto de vista pessoal, a tolerância ou a aceitação do consumo de drogas pode formar-se com base em dois elementos: as atitudes ante o consumo e o meio social do sujeito. Ambos elementos são reforçados no grupo no qual se forma o indivíduo. Neste inter-jogo entre as atitudes e o meio social, o adolescente pode formar atitudes de tolerância, aceitação, acessibilidade e permissividade para o consumo de drogas, o que pode representar o grau de implicação nas mesmas. As pessoas

mais conscientes dos efeitos daninhos das drogas são menos tolerantes ao uso de substâncias e é menos provável que desenvolvam uma adicção (González, García & González, 1996). Alguns estudos mostram a relação entre as dificuldades académicas e com o consumo de substâncias adictivas. Carvajal e Granillo (2006) e Palacios e Andrade (2007), assinalaram que os jovens com baixas aspirações académicas têm um aproveitamento escolar baixo, um menor compromisso escolar e têm maior probabilidade de engendrarem ao consumo de substâncias, principalmente o álcool. Igualmente se pode dizer que os adolescentes que consomem bebidas alcoólicas e tabaco têm um menor desempenho académico (Martínez, Robles & Trujillo, 2003). Diego, Field e Sanders (2003) constataram que um maior compromisso escolar e um maior rendimento académico nos adolescentes são factores protectores do consumo de bebidas alcoólicas, tabaco, marijuana e cocaína.

O desenvolvimento dos estudos sobre factores protectores tende actualmente a enfatizar o processo de formação da resiliência, num progressivo abandono das abordagens centradas nos factores de risco. Busca-se dar ênfase aos elementos positivos que levam um indivíduo a superar as adversidades. Esse novo paradigma é certamente optimista, principalmente porque leva a acreditar que é possível, por meio de acções e programas, promover o bem-estar do adolescente actuando no fortalecimento e no desenvolvimento de habilidades pessoais e sociais. A compreensão do conceito envolve o entendimento da interacção entre a adversidade e os factores de protecção internos e externos ao sujeito, assim como do desenvolvimento de competências que permitam a uma pessoa obter sucesso diante do infortúnio. Os estudiosos têm identificado três categorias de factores de protecção em crianças e adolescentes resilientes: o temperamento que favorece o enfrentar do problema, a auto-imagem positiva, e a capacidade de criar e desenvolver estratégias activas na forma de lidar com problemas. Esses atributos denotam auto-eficácia, habilidades sociais, sentimentos de empatia, controlo emocional e relacionamento com os pares. No caso do uso de drogas, a perspectiva da resiliência deve ser adoptada para buscar formas de reduzir a vulnerabilidade do indivíduo (Assis & Constantino, 2001).

Segundo García (2001) existem três tipos de resiliência: académica, social e emocional. Esta divisão arbitrária e apenas didáctica pode não abarcar todos os tipos de resiliência, uma vez que este é, ainda, um tópico recente de pesquisa e muito há que ser estudado a respeito. A resiliência académica pode ser observada pelo bom desempenho escolar e interesse nas tarefas escolares e culturais. Portanto, engloba a escola como lugar onde as habilidades para resolver problemas podem ser adquiridas com a ajuda dos agentes educacionais. A resiliência emocional capacita a pessoa a lidar com mudanças e adaptações, obtendo um repertório de abordagens para a solução de problemas (Angst, 2009).

Por outro lado, a inteligência emocional é a capacidade para argumentar sobre emoções em si mesmo e nos outros; é ainda a capacidade para usar as emoções de modo a facilitar o pensamento

(Mayer, Salovey & Caruso, 2008). As emoções transmitem informação importante, influenciam a nossa maneira de pensar e as nossas preferências, ajudam-nos na tomada de muitas das decisões no dia-a-dia. A avaliação da inteligência emocional dos adolescentes oferece uma janela para prever, compreender e atenuar os problemas de conduta (Downey, Johnston, Hansen, Birney & Stough, 2010). Níveis elevados de inteligência emocional mostraram estar associados com o ajuste escolar (Austin, Saklofske & Egan, 2005), enquanto que níveis baixos foram preditores de condutas psicológica e socialmente desajustadas. No entanto, a capacidade de gestão das próprias emoções está negativamente associada com a manifestação de condutas problemáticas. Por isso, esta capacidade de gerir as emoções é considerada como o primeiro passo em direcção à redução de problemas de conduta, apresentando-se como um factor protector na diminuição das emoções negativas (Schutte et al., 2010).

Existe um importante corpo teórico sobre a regulação emocional na qual se sugere a relevância do autocontrolo emocional em aspectos do desenvolvimento dos adolescentes tais como a competência social; por conseguinte, prestou-se menos atenção a esta variável na investigação sobre o uso de substâncias adictivas, apesar de dispor de evidências que sugerem que a regulação emocional pode ser um factor importante no uso e abuso destas substâncias por parte dos adolescentes (Simons & Carey, 2002). Os resultados das investigações mostram que a regulação emocional é bastante relevante para prever o uso de substâncias e sugerem que vários aspectos da regulação da emoção têm componentes comuns que contribuem para um melhor controlo emocional (Wills, Pokhrel, Morehouse & Fenster, 2011; Wills, Walker, Mendoza & AINETTE, 2006). García del Castillo, Dias, Díaz e García del Castillo (2012) destacam a importância da autorregulação, e assinalam que produz um efeito de “coping” similar à resiliência na resistência ao ingerir bebidas alcoólicas ou ao fumar.

Objectivos: (1) Analisar o consumo de substâncias adictivas dos adolescentes angolanos; (2) Analisar as relações entre a inteligência emocional, a resiliência e as atitudes ante o consumo de substâncias adictivas dos adolescentes angolanos; (3) Analisar a predição das atitudes ante o consumo de substâncias adictivas dos adolescentes a partir da sua inteligência emocional e a resiliência; (4) Propor estratégias de intervenção na escola, com base na psicologia positiva, que visem à prevenção do consumo de bebidas alcoólicas e tabaco nos adolescentes.

Hipóteses. Aventamos a seguinte hipótese: A inteligência emocional e a resiliência são factores protectores contra a tendência ao consumo de substâncias adictivas nos adolescentes.

2. Metodologia

2.1. Participantes

Participaram no estudo 1240 alunos com idades compreendidas entre 14 e 18 anos (590 rapazes e 650 raparigas) escolarizados em diferentes escolas da província de Luanda (Angola), distribuídos segundo nos mostra a Tabela 1. Todos os participantes estavam matriculados nas diferentes escolas da província de Luanda (Angola), e frequentavam da 7ª classe à 12ª classe. No entanto, 64.6% deles vivem no meio urbano e 35.4% vivem no meio rural. Por outro lado, os 28.5% não praticam desporto, 52.1% praticam desporto por recreação e 19,4% estão ligados a um clube desportivo.

Tabela 1. Distribuição da amostra segundo a idade e o género dos adolescentes

Idade	Rapazes		Raparigas		Total	
	n	%	N	%	n	%
14 anos	51	4.1	84	6.8	135	10.9
15 anos	105	8.5	115	9.3	220	17.7
16 anos	143	11.5	143	11.5	286	23.1
17 anos	146	11.8	148	11.9	294	23.7
18 anos	145	11.7	160	12.9	305	24.6
Total	590	47.6	650	52.4	1240	100.0

2.2. Instrumentos

Questionário de consumo de álcool e tabaco. Serviu-nos de inspiração o questionário apresentado por Salamó et al. (2010). Estes autores buscaram padrões de consumo de bebidas alcoólicas em que os participantes se classificavam em uma das seguintes categorias: nunca provei álcool, provei mas não sou consumidor, sou consumidor. A partir destas variáveis classificaram os adolescentes em não consumidores (os que nunca provaram ou aqueles que o pudessem ter feito mas não se definiam como consumidores) e os consumidores. Em outro factor que Salamó et al. (2010) chamaram de influência social, perguntava-se sobre o nível de experimentação de álcool do seu melhor amigo, utilizando-se as categorias: nunca provaram álcool, provou mas não é consumidor, é consumidor. O mesmo se perguntava com respeito ao consumo de tabaco.

Escala de Inteligência Emocional. A escala que foi utilizada na presente investigação é a da versão de Wong e Law (2002), que consta de dezasseis itens e mede quatro dimensões: Avaliação das emoções

próprias (e.g. Eu tenho um bom senso do porquê eu tenho certos sentimentos na maioria das vezes), Avaliação das emoções de outros (Eu tenho bom entendimento das emoções das pessoas ao meu redor), Uso das emoções (Eu sou uma pessoa ego-incentivada), e Controlo emocional (e.g. Eu consigo controlar o meu temperamento e dificuldades racionalmente). Submetida a uma Análise Factorial Confirmatória o modelo de Inteligência Emocional oferecido por Wong e Law (2002), obteve-se satisfatórios índices de ajuste aos dados: $\chi^2_{98} = 377.33$, $p < .001$, GFI = .96, AGFI = .95, CFI = .98, SRMR = .04, RMSEA = .03, o qual ratifica os quatro factores que propõem os seus autores. A consistência interna dos factores é a seguinte: Avaliação das emoções próprias ($\alpha = .75$), Avaliação das emoções de outros ($\alpha = .73$), Uso das emoções ($\alpha = .78$), e Controlo emocional ($\alpha = .73$).

Escala de Resiliência (Brief Resilience Scale-BRS; versão de Smith et al., 2008). É unidimensional e está composta por seis itens. Exemplos: Tenho tendência de desistir rapidamente ante as dificuldades; Não demoro muito tempo em recuperar-me de um evento stressante. Para os nossos objectivos, utilizamos unicamente quatro itens, para evitar o efeito de método dos itens invertidos. A Análise Factorial Confirmatória desta Escala ofereceu-nos os seguintes índices de ajuste: $\chi^2_2 = 0.45$, $p = .79$, GFI = 1.00, AGFI = .99, CFI = 1.00, SRMR = .01, RMSEA = .01), o qual confirma que os itens se agrupam numa única dimensão, com uma fiabilidade de $\alpha = .71$. Dado que os quatro itens estão redigidos em negativo, inverteu-se o valor dos dados de tal modo que uma maior pontuação indique um maior nível de resiliência.

Escala de Atitudes ante o Consumo de Substâncias Adictivas. Com este instrumento (Escámez & García, 1990; Ortega, Mínguez & Pagán, 1993), pretendeu-se medir as atitudes dos adolescentes ante o consumo de bebidas alcoólicas e tabaco. Dado que este questionário não dispunha de análises confirmatórias em estudos prévios, submetemos a prova o modelo conceptual oferecido pelos seus autores. Um primeiro resultado apresentou índices de ajuste baixos. Depois de eliminar os 5 itens que não ofereciam uma saturação adequada, o ajuste foi mais satisfatório: $\chi^2_{125} = 312.45$, $p < .001$, GFI = .97, AGFI = .96, CFI = .95, SRMR = .03, RMSEA = .03. Os coeficientes de consistência interna dos cinco factores foram: As drogas não prejudicam a saúde (e.g. Fumar de vez em quando não é prejudicial à saúde; $\alpha = .73$); Pressão social para o consumo de drogas (e.g. Acredito que consumir álcool me ajuda a ter amigos; $\alpha = .80$); As drogas não geram dependência (e.g. Embora eu beba posso deixar quando quiser; $\alpha = .77$), Efeito prazenteiro do consumo de drogas (e.g. As bebidas alcoólicas fazem com que eu me sinta bem; $\alpha = .73$), Influência da família para evitar o consumo de drogas (e.g. Se as relações familiares fossem melhores os jovens bebiam menos álcool; $\alpha = .72$). As valorações dos factores foram consideradas tendo em conta que uma maior pontuação indicaria que os adolescentes consideram que as drogas não prejudicam a saúde; da mesma forma é considerada maior o efeito prazenteiro do consumo de drogas bem como um maior poder de influencia da família para evitar o consumo de drogas.

2.3. Procedimentos

Em primeiro lugar, solicitou-se autorização as autoridades do Ministério da Educação de Angola para desenvolver a investigação. Seguidamente contactou-se os directores das escolas que mostraram disposição em colaborar, aos quais se explicou em que consistia a investigação pedindo a sua anuência. Finalmente falou-se com os alunos. A estes, entregou-se uma carta dirigida aos pais solicitando a respectiva autorização para que os seus filhos menores de idade participassem do estudo. Todos os alunos que participaram o fizeram voluntariamente depois do consentimento assinado pelos seus pais ou encarregados de educação. Os instrumentos foram traduzidos mediante uma tradução dupla de espanhol ou inglês a português e vice-versa. Os questionários foram aplicados nas escolas sem a presença dos professores com a finalidade de não interferirem na opinião de cada participante.

2.4. Análises estatísticas

As análises estatísticas foram as seguintes: (1) Análises Factoriais Confirmatórias de cada um dos instrumentos, para comprovar a adequação dos modelos oferecidos pelos seus autores à amostra estudada nesta investigação; (2) Análises de fiabilidade dos factores (coeficientes alpha de Cronbach); (3) Análises descritivas das variáveis estudadas (Média, Desvio Padrão); (4) Correlações entre as diferentes variáveis estudadas; (5) Análises de Regressão Múltipla (com o método “introduzir”) para prever as Atitudes dos adolescentes ante o consumo de substâncias adictivas a partir da Inteligência emocional e da Resiliência.

3. Resultados

Da Tabela 2 pode-se constatar que os alunos em Luanda são mais consumidores de bebidas alcoólicas do que de tabaco, já que 56.9% dos adolescentes assumem que bebem, mas não se consideram viciados e que 5.9% se consideram viciados. Dos adolescentes alvo desta investigação 37.2% alegam que nunca provaram bebidas alcoólicas. Na mesma direcção se apresentam os hábitos do seu melhor amigo/a, de tal modo que 54.0% dos adolescentes dizem que este bebe mas não é consumidor; 11.9% afirma que é consumidor e 34.2% responderam que o seu melhor amigo nunca provou bebidas alcoólicas.

Tabela 2. Consumo de álcool e tabaco dos alunos e do seu melhor amigo/a

Quanto ao consumo de bebidas alcoólicas, como te consideras?		
Nunca provei bebidas alcoólicas	Bebo mas não sou consumidor	Sou um consumidor
461 (37.2%)	706 (56.9%)	73 (5.9%)
Quanto ao consumo de bebidas, como consideras o teu melhor amigo/a?		
Nunca provou bebidas alcoólicas	Bebe mas não é consumidor	É consumidor
424 (34.2%)	669 (54.0%)	147 (11.9%)
Quanto ao consumo de cigarros, como te consideras?		
Nunca fumei	Fumo mas não sou viciado	Sou viciado
1089 (87.8%)	137(11.0%)	14 (1.1%)
Quanto ao consumo de cigarros, como consideras o teu melhor amigo/a?		
Nunca fumou	Fuma mas não é viciado	É viciado
1026 (82.7%)	173 (14.0%)	41 (3.3%)

No que se refere ao consumo de tabaco pode-se ver a partir das respostas dadas pelos adolescentes que uma significativa maioria equivalente a 87.8% nunca fumou; no entanto, 11.0% fumam, mas não se consideram viciados e 1,1% alegam ser viciados. Quanto ao seu melhor amigo é visível que estão dentro do mesmo padrão comportamental, pois que 82.7% responderam que o seu melhor amigo nunca fumou, 14.0% disse que este fuma, mas não é viciado e 3.3% afirmam que o seu melhor amigo é viciado.

Os resultados expostos na Tabela 3 indicam que os alunos de Luanda apresentam uma inteligência emocional (nas suas quatro dimensões) superior à média possível no rango de pontuações de cada escala. Por conseguinte, a resiliência apresenta um nível razoavelmente baixo. Por outro lado, também se destacam as baixas pontuações que os alunos atribuíram a três factores das atitudes ante o consumo de drogas: as drogas não prejudicam a saúde, a pressão social para o consumo de drogas e o efeito prazenteiro das drogas. Para não sermos repetitivos, as correlações que aparecem nesta tabela serão posteriormente interpretadas no contexto do modelo preditivo das atitudes ante o consumo de drogas dos alunos, os quais irão descrever mais adiante.

Tabela 3. Estatísticas descritivas e correlações entre as variáveis em estudo

Variáveis	M	D.P.	6	7	8	9	10
1. Avaliação emoções próprias	3.78	0.74	-.09**	-.08**	.07*	-.05	.18**
2. Avaliação emoções outros	3.56	0.79	-.06*	-.11**	.03	-.03	.20**
3. Uso da emoção	3.80	0.71	-.05	-.10**	.00	-.08**	.22**
4. Controlo emocional	3.59	0.87	.01	.01	.01	-.06*	.04
5. Resiliência	2.92	0.84	-.17**	-.12**	.03	-.14**	-.02
6. Drogas não prejudic saúde	2.03	0.90	1	.50**	.10**	.41**	-.01
7. Pressão soc consumo drogas	1.59	0.72		1	.23**	.54**	-.01
8. Drogas não geram dependênc	2.92	1.33			1	.20**	.12**
9. Efeito prazenteiro drogas	1.87	0.75				1	.04
10. Influênc famíl no consumo	3.65	0.98					1

*A correlação é significativa ao nível .05. **A correlação é significativa ao nível .01 (bilateral)

Nota: Por razões de clareza expositiva, não se mostram todas as correlações possíveis entre as variáveis estudadas.

Considerando que se tenham realizado cinco análises de regressão para predizer cada um dos cinco factores que compõem as atitudes ante o consumo de drogas, por razões de clareza expositiva, vamos unicamente expor os valores de b obtidos sobre a inteligência emocional e sobre a resiliência dos adolescentes (Tabela 4).

Tabela 4. Coeficientes estandarizados das análises de regressão para predizer as atitudes ante o consumo de substâncias adictivas dos adolescentes, a partir da Inteligência emocional e da Resiliência.

Variáveis predictoras	Variáveis dependentes				
	Drogas não prej saúde	Pressão soc cons drog	Drog não geram dep	Efeito prazent.	Influência familia
Avaliação emoções próprias	-.104**	-.052	.083*	-.021	.097**
Avaliação emoções outros	-.052	-.104**	.021	-.007	.132***
Uso da emoção	-.026	-.080*	-.035	-.057	.163***
Controlo emocional	.073*	.091**	-.015	-.034	-.087**
Resiliência.	-.185***	-.137***	.036	-.148***	-.001
R ² corregida	.043	.038	.003	.025	.072

*p < .05, **p < .01, ***p < .001

Estes resultados mostram que a variável Avaliação das emoções próprias prediz de forma significativa e negativa o factor As drogas não prejudicam a saúde, e, em menor grau e em positivo, a Influência da família para evitar o consumo de drogas, e As drogas não geram dependência. A Avaliação das emoções dos outros prediz de forma negativa a Pressão social para o consumo de drogas, e em positivo a Influência da família. O Uso da emoção prediz positivamente a Influência da família. O Controlo emocional prediz a Pressão social para o consumo de drogas e As drogas não prejudicam a saúde, e em negativo, a Influência da família para evitar o consumo de drogas. Finalmente, a variável com maior capacidade preditiva sobre as Atitudes ante o consumo de drogas é a Resiliência dos adolescentes, que prediz de forma negativa As drogas não prejudicam a saúde ($b = -.185$); a Pressão social para o consumo de drogas ($b = -.137$), e o Efeito prazenteiro das drogas ($b = -.148$). Isto é, em todos estes casos a relação entre a Resiliência e as Atitudes ante o consumo de drogas **é inversa, ou seja, quanto mais elevada for a resiliência dos adolescentes mais baixos são os valores nas atitudes** ante o consumo de substâncias adictivas, oscilando a percentagem de explicação de cada variável dependente entre 13.7% e 18.5%.

4. Discussão e conclusões

O objectivo principal deste trabalho consistiu na predição das atitudes dos alunos adolescentes de Luanda (Angola) ante o consumo de drogas (bebidas alcoólicas e tabaco), partindo da sua inteligência emocional e da sua resiliência. Dos resultados obtidos cabe destacar, em primeiro lugar, o alto consumo de bebidas alcoólicas por parte dos adolescentes de Luanda, resultado que também é referido por Becoña, Mínguez, López, Vázquez e Lorenzo (2006) no seu estudo com adolescentes galegos, e por Cortés et al. (2008) com adolescentes valencianos, ambos estudos realizados com amostras espanholas. Estes resultados também se encontram em consonância com o informe do Plan Nacional sobre Drogas (2004), relacionado com o consumo de álcool em Espanha.

Ainda cabe destacar o efeito do controlo emocional e do uso da emoção sobre a influência da família para evitar o consumo abusivo de drogas. Estes resultados corroboram as afirmações de Downey et al. (2010) sobre o papel da inteligência emocional na resolução de problemas e o afrontamento ante condutas de risco, como é o caso do consumo de substâncias adictivas; e também com os de García del Castillo et al. (2012), Wills et al. (2006) e Wills et al. (2012), em relação ao papel mediador do controlo emocional e a auto-regulação no consumo abusivo de álcool e tabaco por parte dos jovens.

Por outro lado se cumpre a previsão da relação negativa entre a resiliência e as atitudes ante o consumo de drogas (bebidas alcoólicas e tabaco) dos adolescentes, tal como haviam anunciado Becoña et al. (2006) e Sapienza e Pedromônico (2005). Contudo, as baixas pontuações na resiliência

aportadas pela amostra de adolescentes de Luanda, induzem a pensar que a resiliência nem sempre está presente nos indivíduos analisados como se havia suposto. De todas as formas, o facto de que a resiliência apresente capacidade preditiva sobre três das variáveis das atitudes ante o consumo de drogas, parece ser um indicador da considerável importância desta variável no modelo preditivo. Apesar de não se ter cumprido completamente o modelo teórico que tínhamos hipotetizado, nem por isso deixa de ter importância os resultados aqui obtidos. Neste sentido, merecem ser destacadas diversas coincidências entre estes resultados e os encontrados em outros trabalhos, como a existência de uma relação negativa entre a resiliência e as atitudes ante o consumo de drogas dos adolescentes, obtidos por Becoña et al. (2006). Isto parece reforçar a ideia de que a resiliência pode desempenhar um papel protector frente à tendência ante o consumo de drogas dos adolescentes, o qual também já tinha sido anunciado por García del Castillo e Dias (2007) num estudo com adolescentes portugueses.

Desde uma perspectiva aplicada, e no marco da psicologia positiva, estes resultados podem ser valiosos e servir de base para desenvolver estratégias de intervenção encaminhadas na prevenção do consumo de substâncias adictivas por parte dos adolescentes e favorecer o seu crescimento positivo, tal como nos assinalam Fergus e Zimmerman (2005) e Veselska et al. (2009), dando ênfase às variáveis que maior explicação ofereceram, considerando assim a direcção em que cada uma delas deve ser projectada. Olhando para a prevenção do consumo de substâncias, a resiliência pode ser uma importante via para melhorar o comportamento e os processos internos dos indivíduos para que estes possam afrontar melhor todo o tipo de situações relacionadas com o consumo de drogas. Trata-se de dirigir fundamentalmente acções e estratégias positivas para a promoção do ajuste psicológico dos adolescentes (Fergus & Zimmerman, 2005) porque a resiliência, seja ela conceitualizada como um traço, como um estado ou como um processo (Luthar & Zelazo, 2003), interage com o ambiente (meio social), o que significa que ela é modificável, não é estática.

Considerando que se comprovou o papel que pode desempenhar a família para evitar o consumo de drogas dos adolescentes, parece conveniente dedicar um esforço para desenvolver estratégias como as que se referem Ryan et al. (2011) no método Delphi, entre as que se incluam, por exemplo, as estratégias parentais relacionadas com a qualidade das relações pais-filhos, e em concreto o apoio parental, o compromisso e a comunicação em geral. Igualmente, se comprovou que todas as variáveis da inteligência emocional foram capazes de predizer algumas das variáveis das atitudes ante o consumo de substâncias adictivas, pelo que parece suficientemente importante para que a inteligência emocional seja um recurso que deve ser potencializado na escola, pelas suas possíveis implicações no desenvolvimento positivo dos alunos.

É fundamental ter em conta a preparação dos adolescentes no enfrentamento dos factores de risco aos quais se vêm expostos e como se protegem deles. Aos adolescentes, as acções deverão ser

dirigidas no conhecimento dos factores de risco e no conhecimento de si mesmos para poderem actuar de modo responsável ante o surgimento de riscos relacionados especialmente com o consumo de substâncias adictivas. O conhecimento dos factores de risco refere-se ao entendimento dos prejuízos que representa o consumo de substâncias adictivas para o seu desenvolvimento pessoal e para a sua inserção social. O conhecimento de si mesmo estará relacionado com o modo de conseguir o bem-estar subjectivo, oferecendo-lhes nestes casos alternativas que permitam empregar o seu tempo livre, sentir-se úteis à sociedade e responder com a sua actuação ao estilo educativo autorizado que deve ser seguido pelos seus pais e pelos seus professores.

Por outro lado, devem ser consideradas actividades que orientem os pais e os professores no modo de conquistar um equilíbrio entre o afecto que oferecem aos adolescentes e o controlo que realizam sobre eles, ensinando-lhes a estabelecer as normas e os limites permitidos no que tange a sua actuação, particularmente quanto à relação com o uso de substâncias adictivas. Na programação das actividades de preparação dos professores dever-se-á ter em conta o conhecimento dos riscos que o adolescente enfrenta ante o consumo de substâncias adictivas tanto do ponto de vista biológico, como psicológico e na sua inserção social. Assim, é imprescindível a preparação dos professores no nível de conhecimentos e sentimentos que permitam estabelecer uma relação emocional positiva ante a educação dos adolescentes, fundamentalmente orientando-os na prevenção do consumo de bebidas alcoólicas e tabaco. Dever-se-á incluir na preparação que irá receber o professor por parte do pessoal especializado em Psicologia Positiva, de como fazer uso desta para enfrentar os riscos de consumo de substâncias adictivas e a sua prevenção à adição nos adolescentes.

Limitações e propostas para o futuro. Como a maioria dos trabalhos, este também apresenta as suas limitações. Neste sentido, embora o tamanho da amostra fosse razoavelmente amplo, os dados foram obtidos através de colaboradores (amostra por conveniência), e recolhidos mediante auto informes dos alunos, o qual pode incorporar certo grau de desejabilidade social. Além disso, os dados utilizados neste estudo são transversais, por essa razão, não se podem estabelecer conclusões fundamentadas em relações de causa-efeito. Um desenho longitudinal poderia reforçar o estudo e proporcionar maior fiabilidade aos resultados e conclusões. Por outro lado, ao observar os resultados obtidos neste trabalho, sugere-se incluir na amostra de estudo grupos de adolescentes susceptíveis de terem padecido de eventos stressantes, de tal modo que possam estar mais próximos a uma consideração real da resiliência. Finalmente, se sugere estabelecer uma relação paralela entre as atitudes dos adolescentes ante o consumo de drogas (álcool e tabaco) e a quantificação do seu consumo real.

Referências

- Andrada, G.,** Rodríguez, J., & González, P. (1995). *Consumo de alcohol en la juventud*. Madrid: Cuadernos INPA.
- Angst, R.** (2009). Psicologia e resiliência: Uma revisão de literatura. *Psicol. Argum, Curitiba*, 27, 253-260.
- Assis, S. G.,** & Constantino, P. (2001). *Filhas do mundo: infração juvenil feminina no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Austin, E. J.,** Saklofske, D. H., & Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38, 547-558.
- Becoña, E.,** Mínguez, M. C., López, A., Vázquez, M. J., & Lorenzo, M. C. (2006). Resiliencia y consumo de alcohol en jóvenes. *Salud y drogas*, 6, 89-111.
- Carvajal, S. C.,** & Granillo, T. M. (2006). A prospective test of distal and proximal determinants of smoking initiation in early adolescents. *Addictive Behavior*, 31, 649-660.
- Cortés, M. T.,** Espejo, B., & Giménez, J. A. (2008). Aspectos cognitivos relacionados con la práctica del botellón. *Psicothema*, 20, 396-402.
- Crives, M. N.,** & Dimenstein, M. (2003). Sentidos produzidos acerca do consumo de substâncias psicoativas por usuários de um Programa Público. *Saúde e Sociedade*, 12, 19-25.
- Diego, M. A.,** Field, T. M., & Sanders, C. E. (2003). Academic performance, popularity, and depression predict adolescent substance use. *Adolescence*, 38, 35-42.
- Downey, L. A.,** Johnston, P. J., Hansen, K., Birney, J., & Stough, C. (2010). Investigating the mediating effects of emotional intelligence and coping on problem behaviours in adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 62, 20-29.
- Escámez, J.,** & García, R. (1990). Actitudes de los alumnos de E.G.B. ante las drogas. En, J. Escámez et al. (Eds.), *Drogas y escuela. Una propuesta de prevención* (pp. 105-119). Madrid: Dykinson.
- ESPAD** (European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs) (2011). The 2011 ESPAD report: substance use among students in 36 European countries. In, <http://www.emcdda.europa.eu/news/2011/fs-6>.
- Fergus, S.,** & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26, 399-419.
- García, I.** (2001). Vulnerabilidade e resiliência. *Adolescência Latinoamericana*, 2, 128-130.
- García del Castillo, J. A., & Dias, P. (2007). Análisis relacional entre los factores de protección, resiliencia, autorregulación y consumo de drogas. *Salud y Drogas*, 7, 309-332.
- García del Castillo, J. A.,** Dias, P., Díaz, J., & García del Castillo, A. (2012). The mediating role of self-regulation in cigarette smoking and alcohol use among young people. *Anales de Psicología*, 28, 1-10.

- González, C. F.,** García, S. M., & González, G. S. (1996). Consumo de drogas en la adolescencia. *Psicothema*, 8, 257-267.
- Inglés, C. J.,** Delgado, B., Bautista, R., Torregrosa, M. S., Espada, J. P., García-Fernández, J. M. et al. (2007). Factores psicosociales relacionados con el consumo de alcohol y tabaco en adolescentes españoles. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 403-420.
- Luthar, S. S.,** & Zelazo, L. B. (2003). Research on resilience: An integrative review. In S. S. Luthar (Eds.), *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 130-155). Cambridge, RU: Cambridge University Press.
- Martínez, J. M.,** Robles, L., & Trujillo, H. M. (2003). Diferencias sociodemográficas y protección ante el consumo de drogas legales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3, 461-475.
- Mayer, J. D.,** Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence. New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63, 503-517.
- Ortega, P. Mínguez, R.,** & Pagán, F. A. (1993). Actitudes hacia la droga en los alumnos de E.G.B. de la Región Murciana. *Anales de Psicología*, 9, 7-18.
- Palacios, D. J.,** & Andrade, P. P. (2007). Desempeño académico y conductas de riesgo en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 5-16.
- Plan Nacional sobre Drogas (2004).** *Encuesta estatal sobre uso de drogas en enseñanzas secundarias 2004*. Madrid: Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.
- Ryan, S. M.,** Jorm, A. F., Kelly, C. M., Hart, L. M., Morgan, A. J., & Lubman, D. I. (2011). Parenting strategies for reducing adolescent alcohol use: a Delphi consensus study. *BMC Public Health*, 11, 13, 1-8.
- Salamó, A,** Gras, M. E., & Font-Mayolas, S. (2010). Patrones de consumo de alcohol en la adolescencia. *Psicothema*, 22, 189-195.
- Sapienza, G.,** & Pedromônico, M. R. M. (2005). Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em Estudo*, 10, 209-216.
- Schutte, N. S.,** Thorsteinsson, E. B., Hine, D. W., Foster, R., Cauchi, A., & Binns, C. (2010). Experiential and rational processing styles, emotional intelligence and wellbeing. *Australian Journal of Psychology*, 62, 14-19.
- Simons, J. S.,** & Carey, K. B. (2002). Risk and vulnerability for marijuana use problems: The role of affect dysregulation. *Psychology of Addictive Behaviors*, 16, 72-75.
- Smith, B. W.,** Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The Brief Resilience Scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15, 194-200.
- Veselska, Z.,** Geckova, A. M., Orosova, O., Gajdosova, B., van Dijk, J. P., & Reijneveld, S. A. (2009). Self-esteem and resilience: The connection with risky behavior among adolescents. *Addictive Behaviors*, 34, 287-291.
- Wills, T. A.,** Pokhrel, P., Morehouse, E., & Fenster, B. (2011). Behavioral and emotional regulation and adolescent substance use problems: A test of moderation effects in a dual-process model. *Psychology of Addictive Behaviors*, 25, 279-292.

Wills, T. A., Walker, C., Mendoza, D., & Ainette, M. G. (2006). Behavioral and emotional self-control: Relations to substance use in samples of middle and high school students. *Psychology of Addictive Behaviors*, *20*, 265-278.

Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, *13*, 243-274.

Convencionalidad social y engagement en estudiantes universitarios. ¿La conformidad social fomenta el engagement en los estudiantes universitarios?

Unconventionality and engagement in university students. Does social conformity encourage higher engagement in undergraduates?

Ana María da Silva-Cardoso, José Carlos Leon-Jariego,

María de la Cinta Perea-Garcia, Irene Bermejo-Contioso

Universidad de Huelva (España)

anamaria.dasilva@alu.uhu.es; leon@uhu.es; mariadelacinta.perea@alu.uhu.es; irene.bermejo@alu.uhu.es

Resumen

Antecedentes. Para encontrar una nueva identidad psicosocial, los adolescentes toman distancia y muestran su autonomía frente a las normas sociales de los adultos. Debido a que la implicación escolar es una conducta normativa, los adolescentes no convencionales obtienen peores resultados educativos que sus compañeros socialmente más conformistas. Sin embargo, la relación entre no convencionalidad y engagement no ha sido suficientemente estudiada en estudiantes universitarios, y no existen datos al respecto en la adolescencia tardía. **Objetivos.** Estudiar la relación entre no convencionalidad y engagement in estudiantes universitarios. Analizar las diferencias de edad y género en dicha asociación. **Método.** *Participantes.* 517 estudiantes de 13 titulaciones de la Universidad de Huelva (España). 57.4% eran mujeres y la media de edad alcanzó los 21.6 años ($DT = 4.85$). *Instrumentos.* El engagement fue medido con 17 ítems de la escala UWES que incluye tres subescalas: vigor, dedicación y absorción. La escala general de engagement mostró un valor del alfa de Cronbach = .93, α (vigor) = .82, α (dedicación) y α (absorción) = .84. No convencionalidad. Se elaboró una escala para medir la tendencia a comportarse de manera poco convencional y expresar autonomía frente a los demás (p.ej., “no tengo miedo de decir lo que pienso”). Se utilizaron seis ítems medidos con una escala Likert de 10 puntos (1 = totalmente en desacuerdo y 10 = muy de acuerdo). Esta escala obtuvo un valor alfa = 0,67, aceptable en la etapa inicial de una investigación. **Resultados.** No se encontraron diferencias de edad ni de género en no convencionalidad. Las mujeres presentaron puntuaciones más elevadas en engagement (escala general) y en dedicación. Excepto la correlación entre no convencionalidad y

vigor en hombres, todas las correlaciones resultaron estadísticamente significativas. Los coeficientes de Pearson fueron más altos en las mujeres y en los estudiantes mayores de 20 años. **Conclusiones.** A diferencia de lo encontrado en la adolescencia temprana y media, los estudiantes universitarios menos convencionales se implican más con sus estudios que los que presentan mayor conformidad social. Esta relación es más fuerte en las mujeres y a partir del segundo año académico.

Palabras clave: no-conventionalidad, engagement, autonomía, estudiantes universitarios.

Abstract

Backgrounds. Searching new psychosocial identity adolescents take distance from adults' social norms. In this way, adolescents show their autonomy from parents and teachers. Due to the school's engagement is normative behavior, unconventional adolescents get worse educational outcomes than their peers more socially conformist. However, relationship between unconventionality and engagement has not been studied in college students and so that no data exists in late adolescence and youth. **Objectives.** To study the relationship between unconventionality and engagement in university students. To analyze age and gender differences in this association. **Methods.** *Participants.* 517 students, enrolled in thirteen degrees offered at the University of Huelva (Spain). 57.4% were women and the mean age was 21.6 years (sd = 4.85). *Measures.* Engagement was assessed with the 17-item UWES (Schaufeli et al., 2002) that includes three subscales: vigor, dedication, and absorption. Engagement general scale showed alpha value = .93, vigor alpha = .82, dedicación alpha = .87 and absorption alpha = .84. Unconventionality. Based on the literature, a scale was developed to measure the tendency to behave in an unconventional way and express autonomy in front of others (e.g. "I have no fear of saying what I think"). We used six items measured with a 10-point Likert scale (1 = strongly disagree to 10 = strongly agree). Unconventionality scale obtained alpha value = .67 which can be considered acceptable in the initial stages investigation. **Results.** Age and gender differences were not found in unconventionality. Females showed higher scores in engagement general scale and dedication. Younger students (18 and 19 years) had lower scores in engagement general scale, vigor and absorption. Except correlation between Unconventionality and vigor for males, all correlations were significant. Pearson coefficients were higher for females than males and higher for students 20 years or older than for younger. **Conclusions.** Unlike what was found in the early and middle adolescence, unconventional college students are more involved in their education than those with greater social conformity. This relationship is stronger for females and from the second academic year.

Keywords: unconventionality, engagement, autonomy, university students

1. Introdução

Desde los años setenta, el Burnout ha supuesto un campo de estudio de gran interés para la comunidad científica. A partir de la aparición del *Maslach Burnout Inventory- General Survey* (MBI-GS) (Schaufeli, Leiter, Maslach, & Jackson, 1996), comienza a estudiarse en profesionales que no están en contacto directo con el público (Salanova & Schaufeli, 2000). Esta escala es una de las más usadas y presenta el burnout con un carácter genérico, y una estructura tridimensional: Agotamiento (AG), Cinismo (CI) y falta de Eficacia (EF).

Actualmente en las organizaciones, sobre todo en el ámbito de la investigación, está iniciándose un cambio paradigmático hacia la vertiente positiva de la psicología (Casuso Holgado, 2011). Este auge ha supuesto que se centren en el desarrollo óptimo y los aspectos positivos, y no sólo en las disfunciones o en el mal funcionamiento (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Las últimas tendencias en el estudio del Burnout se han visto influidas también, y desde el 2001 se tiende a focalizarse el interés hacia su opuesto: el engagement (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2000). Inicialmente los trabajos han estado más interesados en el estudio de esta variable en el ámbito laboral, y más recientemente en el ámbito académico, donde las investigaciones son menos abundantes.

Según Maslach and Leiter (1997) el engagement es un concepto opuesto al Burnout que consiste en un estado positivo de plenitud afectivo-emocional. Las connotaciones diarias del engagement se refieren a la aplicación de conocimientos y capacidades en el trabajo, la vinculación con los contenidos del trabajo y la implicación en el quehacer diario (Lisbona, Morales, & Palací, 2009). La traducción al castellano es complicada, ya que no se ha encontrado un término que abarque la total idiosincrasia del mismo. El término que más se ajusta es quizá el de vinculación psicológica con el trabajo o los estudios (Salanova & Llorens, 2008). El constructo engagement, al igual que el burnout, presenta una estructura tridimensional, atendiendo a los resultados de los análisis psicométricos realizados a partir del cuestionario Utrecht Work Engagement Scale (UWES) de Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma and Bakker, (2002a). Análisis factoriales confirmatorios muestran que la estructura de tres factores de la hipótesis de la UWES es superior a la del modelo de un factor y se ajusta bien a los datos de diversas muestras de los Países Bajos, España y Portugal (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró, & Grau, 2000; Schaufeli et al, 2002a; Schaufeli, Martínez, Marques-Pinto, Salanova, & Bakker, 2002b). Además las correlaciones entre las tres escalas generalmente exceden 0,65 (ver Demerouti, Bakker, Janssen, & Schaufeli, 2001; Salanova et al, 2000; Schaufeli et al, 2002a, 2002b), mientras que las correlaciones entre las variables latentes se mueven aproximadamente en un rango de 0,80 hasta 0,90 (Salanova et al, 2000; Schaufeli et al, 2002a, 2002b). También la versión adaptada del UWES para estudiantes demuestra que esta estructura tridimensional es en gran medida invariante a través de muestras de España, Holanda y Portugal (Schaufeli et al., 2002b).

Estas tres dimensiones del engagement son: vigor, dedicación y absorción. El *vigor* sería el componente conductual y se refiere a la energía como opuesto al agotamiento. Se caracteriza por niveles altos de energía y activación mental en el trabajo, persistencia, voluntad y predisposición de invertir tiempo y esfuerzo en las tareas. La *dedicación* es el componente emocional, opuesto al cinismo. Hace referencia a involucrarse, entusiasmarse, estar orgulloso e inspirado en el trabajo. La *absorción*, por último, es el componente cognitivo y se caracteriza por un estado de concentración que puede provocar dificultad para desligarse del trabajo, así como la sensación de que el tiempo en el trabajo pasa demasiado rápido. Por tanto, el engagement es un constructo motivacional, que posee componentes de activación, energía, esfuerzo y persistencia y que está dirigido a la consecución de objetivos (Salanova, Martínez, & Llorens, 2004).

En el contexto español, las investigaciones se han centrado en verificar que la variable burnout y el engagement son opuestas (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró, & Grau, 2000), así como en poner a prueba la influencia positiva del engagement en contextos educativos (Martínez, Marques, Salanova; & López da Silva, 2002; Schaufeli, Salanova, González-Roma, & Bakker, 2002). Actualmente está siendo relacionado con el desempeño académico, la autoeficacia, la satisfacción y el rendimiento académico (Martínez & Salanova, 2003; Manzano, 2004; Caballero, Abello, & Palacio, 2007).

Aunque no se puede considerar que los estudiantes trabajen, estudiar equivale a trabajar desde el punto de vista psicológico, ya que los estudiantes también deben realizar actividades regladas que requieren un esfuerzo, como asistir diariamente a clase, y que están enfocadas a una meta concreta (Salanova, Wilmar, & Schaufeli, 2009). Hasta el momento, los resultados constatan su relación con diversos facilitadores de la actividad académica de los estudiantes universitarios, mayor felicidad, mayor satisfacción con relación a sus tareas y con menor propensión al abandono de los estudios (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens, & Grau, 2005). Las investigaciones son más escasas aún si nos centramos en el ámbito universitario, donde los pocos datos arrojan una influencia positiva en el bienestar psicológico, el rendimiento o la satisfacción (Caballero, Abello, & Palacio, 2007).

Cuando el estudiante se enfrenta a su contexto, desarrolla la necesidad de aceptación, reconocimiento y aprobación, tanto de padres como maestros y compañeros. Efectivamente, en la sociedad estudiantil, se destacan características particulares que el estudiante se esfuerza por ofrecer ante los demás y, de esta manera, obtener una recompensa (Polanco, 2005). Por tanto, el engagement en estudiantes es un comportamiento claramente convencional. Estudiar, implicarse con los objetivos de aprendizaje o esforzarse en desarrollar las tareas encargadas por el profesor son conductas normativas que están ajustadas a las expectativas del mundo adulto.

Por otro lado, la convencionalidad se define como un alto acuerdo entre un individuo y su grupo o clase (Hollander & Willis, 1967). Su contrario, puede entenderse como una desobediencia de las

reglas que se produce cuando una persona no se ajusta a las expectativas normativas aplicables del grupo (Kaplan, 1980), tanto en relación a comportamientos típicos, como a independencia y autonomía de normas y valores. Pero incluso dentro de esta definición aún no hay acuerdo sobre el significado exacto de la no convencionalidad. Willis (1964) y Hollander and Willis (1967) plantean que como contrario a la convencionalidad puede encontrarse, por una parte un comportamiento independiente y autónomo que se desarrolle de forma positiva, o un comportamiento rebelde reactivo ante el cual el adolescente es influido por su grupo pero de forma negativa. Resultados obtenidos posteriormente por Chassin, Presson and Sherman (1989) son consistentes con lo que planteaban Hollander and Willis (1967). Esto ofrece la oportunidad de dar espacio a la creatividad y la innovación en el comportamiento, sin tener que considerar la no convencionalidad como algo negativo. El enfoque más utilizado en el estudio de la variable no convencionalidad y que cuenta con apoyos más consistentes es la Teoría de la Conducta Problema de Jessor and Jessor (1977). Según plantea esta teoría, el consumo de sustancias en adolescentes, representa para los adultos un problema de comportamiento típico de ésta edad, aunque ellos no lo ven así. Con esto, se alejan de las normas sociales, es como el adolescente construye su identidad social.

Hay que tener en cuenta que la socialización de los jóvenes actualmente no pasa por ningún acontecimiento específico que determine en qué momento un niño pasa a ser un adulto. La adolescencia se ha instaurado como una etapa intermedia, por lo cual los adolescentes sienten la necesidad de independizarse como grupo, para lo cual emplean el mecanismo de diferenciarse de padres y maestros, con estrategias como desviar su comportamiento de aquello que es normativo para los otros (Costa, Jessor, Donovan, & Fortenberry, 1995). Esto lo realizan mediante conductas de riesgo para la salud, asociadas a un aumento de la mortalidad y la morbilidad (Baum & Posluszny, 1999; Lalonde, 1974; Rugulies, Aust, & Syme, 2004). Por este motivo la investigación sobre no convencionalidad se ha centrado más en su relación con los riesgos para la salud. Pero en otros ámbitos también pueden encontrarse comportamientos caracterizados por esa desviación de lo normativo. De acuerdo con la Teoría del Apego Social, tanto la familia como la escuela, están relacionados con la convencionalidad (Collins & Ellickson, 2004). Por tanto, los adolescentes no convencionales obtienen resultados educativos peores que sus compañeros que tienen una actitud más convencional o socialmente más conformistas (León, Carmona, & García, 2010).

Por lo tanto, dado que los adolescentes construyen su identidad social alejándose de las normas sociales, y que el ámbito académico está directamente relacionado con comportamientos normativos, es posible que la relación entre las variables no convencionalidad y engagement en dicho contexto aporten resultados novedosos e interesantes, no explorados hasta ahora.

En base a todo esto, los objetivos que se plantean en la presente investigación son dos. Se trata, por un lado, de estudiar la relación entre el comportamiento no convencional y el engagement en el contexto universitario, así como analizar las diferencias de edad y de género en esta asociación.

2. Método

2.1 Procedimiento

Mediante un muestreo no probabilístico por cuotas, se invitó a estudiantes universitarios matriculados en trece titulaciones que se imparten en la Universidad de Huelva (España) a participar en una investigación sobre estilos de vida. Para la recogida de datos se contactó con diferentes profesores de la Universidad y se les informó de los objetivos de la investigación, con la finalidad de que estos facilitaran el acceso a los estudiantes en su horario de clases. Tras acordar una fecha con los mismos, los miembros del equipo de investigación fueron los encargados de realizar esta tarea, explicándoles previamente a los estudiantes los objetivos de la investigación, así como la confidencialidad, la forma en la que iban a ser tratados los datos y el carácter voluntario de la participación. Todos los cuestionarios, que contenían varias escalas relacionadas con diferentes aspectos de su estilo de vida (p.ej., comportamiento relacionado con la salud, participación en actividades de voluntariado, etc.) y su vida académica (p.ej., engagement, rendimiento académico, etc.), fueron cumplimentados en el aula de forma anónima y entregados en un sobre cerrado garantizando dicho anonimato.

2.2 Participantes

Participaron 517 estudiantes con una edad media de de 21,6 años ($DT = 4.86$); 9 de cada 10 estudiantes (90.1%) tenía menos de 25 años. El 42,6% fueron hombres y el 57,4% mujeres. Respecto al curso al que pertenecían los participantes, el 51,30% de la muestra eran alumnos de primer año, el 25% de segundo, el 21% de tercero y el 2,70% cursaba su cuarto año de estudios universitarios

El 42,6% de los estudiantes estudiaban titulaciones relacionadas con las Ciencias Económicas o Técnicas (Administración de Empresas, Relaciones Laborales, Turismo e Ingeniería) y el 57,4% cursaban una carrera relacionada con las Ciencias Sociales, Humanas o de la Educación (Psicología, Trabajo Social, Educación Primaria, Educación Social, Ciencias Ambientales y Filología Inglesa). Algo más de la mitad de los estudiantes (58,6%) no había repetido ningún curso antes de entrar en la Universidad, el 24.2% había repetido un curso, el 13.3% dos cursos y el 3.5% tres cursos. El 50.5% de los estudiantes

tenía pendientes asignaturas de cursos anteriores. Además, destacar que tan solo un 11,2% de los estudiantes compatibilizaban sus estudios con un trabajo remunerado, con una dedicación media de 16,7 horas a la semana a dicho trabajo.

2.3 Instrumentos

El cuestionario elaborado para el estudio incluye preguntas sociodemográficas y cuestiones específicas para evaluar las dos variables principales de la presente investigación:

2.3.1 Engagement

Fue medida con el cuestionario UWES-S 17 (Schaufeli et al, 2002a), compuesto por 17 ítems. Incluye las tres subescalas que se corresponden con la estructura tridimensional del constructo.: vigor (6 ítems), dedicación (5 ítems) y absorción (6 ítems). La escala de respuesta es tipo Likert con 7 opciones que oscila entre (0) Nunca/Ninguna vez y (6) Siempre/Todos los días. La valoración se realiza en sentido positivo, de manera que a mayor puntuación en la escala, mayores valores de vigor, dedicación y absorción.

“Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía” o *“Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar”* son ejemplos de la medida de la subescala vigor; *“Estoy entusiasmado con mi carrera”* o *“Estoy orgulloso de hacer esta carrera”* son algunos de los ítems que evalúan dedicación. Mientras que *“Olvido todo lo que pasa alrededor de mí cuando estoy abstraído con mis estudios”* o *“Es difícil para mí separarme de mis estudios”* son ítems que miden absorción.

En este trabajo, la escala global alcanzó un alfa de Cronbach = 0.93, mientras que las subescalas vigor, dedicación y absorción obtuvieron valores de 0.82, 0.87 y 0.84 respectivamente, que pueden ser considerados como adecuados (George & Mallery, 2003)

2.3.2 No Convencionalidad

La ausencia de un instrumento específico nos llevó a seleccionar ítems que otros autores han empleado en investigaciones previas relacionadas con dicho constructo. Basándonos en el trabajo de Costa et. al (1995) se optó por elaborar ítems relacionados con (a) un aumento del valor que la persona atribuye a su independencia en relación con el logro, (b) un bajo nivel de expectativas de logro académico, y (c) elevada tolerancia hacia la desviación de la normalidad.

Se utilizaron seis ítems, medidos con una escala tipo Likert con 10 opciones de respuesta que oscila entre (1) Totalmente en Desacuerdo y (10) Muy de Acuerdo. El alfa de Cronbach alcanzó un valor de 0,67 que puede considerarse como aceptable en etapas iniciales de la investigación (Nunally, 1978). Los ítems están centrados en medir la independencia personal: “*No tengo miedo a decir lo que pienso*”; “*Me considero una persona bastante independiente*”; “*Creo que soy una persona muy original y poco convencional*”; “*Me interesan las cosas nuevas*” (Chassin, Presson, & Sherman, 1989); “*Me gusta decidir cómo emplear mi tiempo libre sin que nadie me presione*”; y “*Me gusta marcarme mis propias metas y objetivos en las cosas que hago*” (Jessor, Donovan, & Costa, F. Health Behavior Questionnaire, 1992).

2.4 Análisis de datos

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo univariable de las variables centrales de este estudio. En segundo lugar, se llevó a cabo una prueba T para muestras independientes con la finalidad de comparar las medias de las variables según sexo y edad de los participantes. Finalmente se calcularon las correlaciones entre las dos variables analizadas (engagement y no convencionalidad) y se analizaron los cambios en los coeficientes de correlación según sexo y edad de los estudiantes. Los datos fueron analizados con el programa estadístico SPSS v.18.

3. Resultados

3.1 Descriptivos de las variables engagement y no convencionalidad

Tal como puede observarse en la tabla 1, de las escalas que miden el engagement, la dedicación es la que mostró la media más elevada ($M = 4.53$); vigor y absorción presentaron medias con valores similares situados en la mitad de la escala de medida utilizada (de 0 a 6).

Para comprobar los supuestos de normalidad de la muestra se realizaron análisis de asimetría y curtosis de cada variable. Las variables engagement (escala general), vigor, absorción y no convencionalidad presentaron índices de asimetría y curtosis entre -1.00 y $+1.00$, considerados por la literatura como excelentes. La dedicación presentó ambos índices por debajo de 1.60 que es considerado un índice de normalidad aceptable (George & Mallery, 2003).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de engagement académico (vigor, dedicación y absorción), y no convencionalidad

	Media	Desv. típ.	Min	Max	Asimetría	Curtosis
Engagement (escala general)	3.60	1.02	.41	5.88	-.408	-.175
Vigor	3.10	1.13	.17	5.83	-.189	-.400
Dedicación	4.53	1.12	.20	6	-1.039	.981
Absorción	3.33	1.14	.00	6	-.303	.293
No convencionalidad (escala general)	7.87	1.07	2.5	10	-.556	.858
Me considero una persona bastante independiente	6.71	2.22	1	10	-.459	-.264
Me interesan las cosas nuevas	8.23	1.57	2	10	-.896	.632
Me gusta decidir como emplear mi tiempo libre sin que nadie me presione	8.93	1.36	1	10	-1.737	3.975
No tengo miedo a decir lo que pienso	7.64	2.05	1	10	-.936	.562
Creo que soy una persona original y poco convencional	6.95	1.91	1	10	-.421	-.028
Me gusta marcarme mis propias metas y objetivos en las cosas que hago	8.81	1.45	1	10	-1.563	2.973

La tendencia a no ser convencionales de los estudiantes que participaron en este estudio alcanzó una media de 7.9 puntos; utilizando el símil de la escala de medida decimal, habitual en la cultura española, este resultado permite indicar que la tendencia a la no convencionalidad obtuvo un notable. Los seis ítems que componen la escala alcanzan esta puntuación media de notable; destacan el deseo de decidir el tiempo libre de forma autónoma ($M = 8.9$) y el de marcarse las propias metas ($M = 8.8$) con una media que, continuando con el símil, se aproxima al sobresaliente

3.2 Diferencias en función del sexo y la edad

Los resultados de la prueba T para muestras independientes reflejaron diferencias significativas en engagement (escala general) en función del sexo y la edad de los estudiantes. Las mujeres presentaron una media más elevada (3.67) que la obtenida por los hombres (3.49), con un nivel de significación ($p \leq 0.048$). Tras el análisis específico de esta relación en las tres subescalas del engagement, se encontró que esta diferencia es igualmente significativa ($p \leq 0.02$) en la subescala dedicación, siendo también las mujeres (4.65) quienes obtienen valores más elevados que los hombres (4.34). En el resto de las subescalas no se encontraron diferencias significativas.

Los estudiantes de 20 años o más presentaron niveles significativamente más elevados de engagement (3.69) que los estudiantes de 18 y 19 años (3.36). Además, también presentaron niveles significativamente más altos en las subescalas vigor (3.21 vs 2.82, $p = .00$) y absorción (3.45 vs 3.02, $p = .00$).

No se encontraron diferencias significativas en la tendencia a la no convencionalidad en función del sexo o la edad de los estudiantes que participaron en este estudio

3.3 Correlación entre engagement y no convencionalidad

En la tabla 2 se presenta la matriz de correlaciones entre las variables principales del estudio. Las correlaciones entre no convencionalidad y las diferentes escalas de engagement presentaron un coeficiente de Pearson que, siguiendo los criterios establecidos por Cohen (1988), deben ser considerados pequeños. No obstante en todos los casos resultaron positivos, a mayor no convencionalidad mayor engagement, y estadísticamente significativos. Del análisis de las correlaciones de las tres escalas se deduce que los estudiantes menos convencionales manifiestan mayor dedicación que vigor o absorción en sus estudios.

Tabla 2. Correlaciones entre engagement (vigor, dedicación y absorción) y no convencionalidad

	Engagement (esc gen)	Vigor	Dedicación	Absorción	No convencionalidad
Engagement (escala general)	1				
Vigor	.930**	1			
Dedicación	.820**	,607**	1		
Absorción	.948**	,874**	,663**	1	
No convencionalidad	.228**	,185**	,238**	,200**	1

** $p < .01$

Posteriormente se calcularon estas mismas correlaciones en dos grupos según el sexo de los estudiantes... Como puede observarse en la tabla 3, las mujeres presentaron correlaciones más elevadas entre todas las escalas de engagement y la convencionalidad global, así como en sus tres subescalas; en su caso todos los coeficientes resultaron significativos ($p < .01$).

En el caso de las mujeres la correlación entre dedicación y no convencionalidad alcanzó un r de Pearson = .302 que puede considerarse un tamaño de efecto mediano (Cohen, 1988). También alcanzó un tamaño de efecto que podríamos considerar mediano la correlación entre engagement (escala general) y no convencionalidad ($r = .293$).

En el caso de los hombres los coeficientes de correlación entre las diferentes escalas de engagement y la no convencionalidad, alcanzaron aproximadamente la mitad del valor que en el caso de las mujeres: vigor ($r = .117$ vs $r = .246$), dedicación ($r = .176$ vs $r = .302$) y absorción ($r = .140$ vs $r = .252$). Además, la correlación entre vigor y no convencionalidad no resultó significativa.

Tabla 3. Correlaciones entre engagement y no convencionalidad según sexo

		Engagement (Esc gen)	Vigor	Dedicación	Absorción	No convencionalidad
Hombre	Engagement (esc.gen)	1				
	Vigor	,926**	1			
	Dedicación	,840**	,632**	1		
	Absorción	,945**	,852**	,692**	1	*
	No convencionalidad	,157*	,117	,176**	,140*	1
Mujer	Engagement	1				
	Vigor	,933**	1			
	Dedicación	,802**	,585**	1		
	Absorción	,952**	,889**	,642**	1	
	No convencionalidad	,293**	,246**	,302**	,252**	1

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

En el análisis de las correlaciones entre engagement y no convencionalidad en dos grupos de edad (18-19 años vs 20 ó más años), no se encontraron diferencias importantes. Aunque, como se observa en la tabla 4, se produce un ligero incremento en el valor de los coeficientes en el grupo de más edad; estos cambios no son destacables; además en el caso de la dedicación, el mayor coeficiente se localizó en el grupo de menor edad.

Tabla 4. Correlaciones entre engagement y no convencionalidad según la edad

Edad		Engagement (Esc Gen)	Vigor	Dedicación	Absorción	No convencionalidad
18 y 19 años	Engagement (Esc.Gen)	1				
	Vigor	,920**	1			
	Dedicación	,803**	,566**	1		
	Absorción	,945**	,864**	,633**	1	
	Noconvencionalidad	,201**	,117	,252**	,181*	1
20 y más años	Engagement (Esc.Gen)	1				
	Vigor	,930**	1			
	Dedicación	,831**	,624**	1		
	Absorción	,947**	,871**	,677**	1	
	Noconvencionalidad	,235**	,208**	,230**	204**	1

**p < .01

4. Discusión

El objetivo de esta investigación era examinar la relación existente entre el engagement y la no convencionalidad en el contexto universitario, atendiendo además a las posibles diferencias existentes según el sexo y la edad de los estudiantes. Para ello, se consideró que al igual que ocurría en etapas escolares tempranas, un mayor nivel de engagement se asociaría positivamente a comportamientos normativos, mostrando una relación contraria con las conductas no convencionales.

Los estudiantes de la Universidad de Huelva que participaron en este estudio mostraron un nivel de engagement (vigor, dedicación y absorción) que, debido a que se sitúa ligeramente por encima del punto medio de la escala de medida, podría ser calificado como moderado. En todos los grupos analizados, la dedicación siempre resultó la subescala con mayor puntuación e informa de un mayor compromiso afectivo (sentirse orgulloso de ser universitario) que cognitivo (elevada concentración en la tarea de estudiar) o conductual (voluntad y predisposición de invertir tiempo y esfuerzo en las tareas como estudiante). Estos resultados son muy similares a los reportados por González-Romá, Schaufeli, Bakker, and Lloret (2006) y ligeramente superiores a los encontrados por Extremera, Durán y Rey (2007). En otro trabajo (Martínez & Salanova, 2003) informaron de puntuaciones parecidas a las comentadas, salvo que la absorción (M = 4. 26) fue la subescala con mayor puntuación.

Al igual que lo encontrado por Extremera et al. (2007), las mujeres obtuvieron puntuaciones más elevadas en dedicación que sus compañeros varones. Este mayor nivel de dedicación de las mujeres también ha sido confirmado por Martínez y Salanova (2003), aunque en este caso las mujeres

presentaron mayores niveles en las tres subescalas de engagement. También, Grau, Agut, Martínez y Salanova, (2000) encontraron que las mujeres muestran más vigor, están más absortas en sus tareas como estudiantes y más dedicadas a sus estudios. Por otro lado, los niveles de no convencionalidad alcanzaron una $M = 7.9$, lo cual refiere un elevado componente de esta variable en la muestra de estudiantes universitarios, pero ni la edad ni el sexo suponen una variable a tener en cuenta, debido a que no se ha obtenido ningún tipo de relación con la no convencionalidad.

En cuanto a la relación entre las diferentes escalas de engagement y la variable no convencionalidad, los análisis han evidenciado una relación modesta aunque significativa, de manera que a mayor no convencionalidad mayor engagement (escala general). Estos resultados, aún no han sido suficientemente explorados en muestras de estudiantes universitarios y difieren con resultados encontrados en etapas académicas anteriores. En adolescentes, las conductas anti-normativas se han asociado a comportamientos relacionados con el fracaso académico y la falta de compromiso con la escuela (Bringas, Herrero, Cuesta, & Rodríguez, 2006; Shook, Vaughn, Litschge, Kolivoski, & Schelbe, 2009). Estos antecedentes hacían previsible una relación negativa entre no convencionalidad y engagement en estudiantes universitarios.

Atendiendo a la relación que guardan el sexo y la edad en las relaciones entre ambas variables, cabe destacar que fueron las mujeres quienes obtuvieron unos coeficientes de correlación mayores, así como también que éste fue ligeramente más alto en el grupo de mayor edad. Estos resultados también discrepan con los resultados encontrados en muestras con participantes de menor edad. Según Bartolomé (2001) y Bartolomé y Rechea (2005) existe actualmente cierta equiparación de las chicas respecto a los chicos en conductas de consumo de sustancias y de violencia leve, lo cual incluye la participación en conductas antisociales. Según estos autores, esto se explica ya que tanto chicos como chicas comparten una forma de comportarse normativa, especialmente en contextos de ocio y con los iguales, aunque como ya se ha mencionado, que sea normativo para sí mismos, no implica que lo sea para la sociedad en general.

Hasta donde conocemos, éste es el primer estudio realizado en España que analiza engagement y no convencionalidad en estudiantes universitarios. Debido al comportamiento diferencial que parecen tener ambas variables a lo largo de la vida escolar, consideramos necesario el estudio longitudinal de la relación entre las mismas. De modo que esta perspectiva longitudinal, que combine la evaluación de la implicación de los estudiantes en diversos niveles de enseñanza con la variable no convencionalidad, podría permitir una mejor comprensión de la evolución que puede darse en ambos constructos, tanto de forma individual como de manera conjunta. Este estudio podría confirmar ese cambio de tendencia que parece darse en algún momento en el que los adolescentes menos convencionales, inicialmente menos comprometidos con sus estudios que sus compañeros más convencionales, evolucionan hacia un mayor nivel de compromiso cuando comienzan sus estudios universitarios.

Consideramos que el principal hallazgo de este trabajo (los estudiantes menos convencionales mostraron más implicación con sus estudios) sugiere la oportunidad de crear contextos de aprendizaje activos en la universidad. Los estudiantes más implicados en su formación necesitan participar en dicho proceso; en nuestra opinión, su deseo de independencia y su tendencia a no aceptar pasivamente lo normativo, exige que el aula sea un lugar para intercambiar ideas, investigar y construir conocimientos a partir de la colaboración entre estudiantes y docentes.

Referencias

- Bartolomé, R.** (2001). *Delincuencia juvenil femenina*. Tesis Doctoral UCLM no publicada.
- Bartolomé, R., & Rechea C.** (2005). *Violencia y conducta antisocial*. En: Libro de ponencias del Congreso ser adolescentes hoy, 213-224. Madrid: FAD
- Baum, A., & Posluszny, D. M.** (1999). Health psychology: mapping biobehavioral contributions to health and illness. *Health Psychology, 50*, 137–163.
- Bringas, C., Herrero, F.J., Cuesta, M., & Rodríguez, F.J.** (2006). La conducta antisocial en adolescentes no conflictivos: adaptación del Inventario de Conductas Antisociales (ICA). *Revista electrónica de metodología aplicada, 11*, 1-10.
- Caballero, C., Abello, R., & Palacio, J.** (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana, 25*(2), 98 – 111.
- Chassin, L., Presson, C., & Sherman, S.** (1989). “Constructive” vs. “Destructive” deviance in adolescent health-related behaviors. *Journal of Youth and Adolescence, 18* (3), 245 – 262.
- Casuso Holgado, M. J.** (2011). *Estudio del estrés, engagement y rendimiento académico en estudiantes universitarios de ciencias de la salud*. (Tesis Doctoral). Facultad de enfermería, fisioterapia, podología y terapia ocupacional. Málaga
- Cohen, J.** (1992). A power primer. *Psychological bulletin, 112*(1), 155-159.
- Collins R. L. & Ellickson P.L.** (2004). Integrating four theories of adolescent smoking. *Substance Use & Misuse, 39*, 179–209.
- Costa, F., Jessor, R., Donovan, J., & Fortenberry, J.** (1995). Early initiation of sexual intercourse: the influence of psychosocial Unconventionality. *Journal of Research Adolescence, 5* (1), 93 -121.
- Demerouti, E., Bakker, A.B., Janssen, P.P.M., & Schaufeli, W.B.** (2001). Burnout and engagement at work as a function of demands and control. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health, 27*, 279-286.
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L.** (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación, 342*, 239-256

- George, D., & Mallery, M. (2003).** *Using SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference.* Boston, MA: Allyn & Bacon.
- González-Romá, V., Schaufeli, W.B., Bakker, A., & Lloret, S. (2006).** Burnout and engagement: Independent factors or opposite poles. *Journal of Vocational Behavior, 68* (1), 165- 174.
- Hollander, E. P., & Willis, R. H. (1967).** Some current issues in the psychology of conformity and nonconformity. *Psychological Bulletin, 68:* 62-76.
- Jessor, R., & Jessor, S. L. (1977).** *Problem Behavior and Psychosocial Development: A Longitudinal Study of Youth.* New York, Academic Press.
- Kaplan, H. B. (1980).** *Deviant Behavior in Defense of Self* New York, Academic Press.
- Lalonde, M. (1974).** *A new perspective on the health of Canadians.* Ottawa: Office of the Canadian Minister of National Health and Welfare.
- León, J.; Carmona, J., & Garcia, P. (2010).** Health-risk behaviors in adolescents as indicators of unconventional lifestyles. *Journal of Adolescence, 33,* 663–671.
- Lisbona, A., Morales, J.F., & Palací, F.J. (2009).** El engagement como resultado de la socialización organizacional. *Internacional Journal of Phychology and Psychological Therapy, 9*(1), 89-100.
- Manzano, G. (2002).** Burnout y engagement en un colectivo preprofesional: estudiantes universitarios. *Boletín de Psicología, 74,* 79-102.
- Manzano, G. (2004).** Perfil de los estudiantes comprometidos con sus estudios: influencia del burnout y el engagement. *Anuario de Psicología, 35*(3), 399-415.
- Martínez, I., Marques, A., Salanova, M., & Lopez da Silva., A. (2002).** Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal. *Ansiedad y Estrés, 8*(1),13-23.
- Martínez, I.M., & Salanova, M. (2003).** Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación, 330,* 361-384.
- Maslach, C., & Leiter, M.P. (1997).** *The truth about burnout.* San Francisco: Jossey Bass.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2000).** Job Burnout. *Annual Review of Psychology, 52,* 397-422.
- Nunnally, J. C. (1978).** *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill
- Polanco, A (2005).** La motivación en los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica "Actividades Investigativas en Educación", 5* (2). Recuperado de: http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/motivacion.pdf
- Rugulies, R.; Aust, A., & Syme, S. L. (2004).** *Epidemiology of health and illness: a socio-psycho-physiological perspective.* En S. Sutton, A. Baum, & M. Johnston (Eds.), *The sage handbook of health psychology* (pp. 27–68). London: Sage Publications.
- Salanova, M., Martínez, I.M., & Llorens, S. (2004).** Psicología Organizacional Positiva. En Palací, F.J. (Ed.), *Psicología de la Organización* (pp. 349-376). Madrid: Pearson-Prentice Hall.

- Salanova, M.,** Martínez, I.M.; Bresó, E.; Schaufeli, W.B.; Llorens, S., & Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de psicología*, 21(1), 170 – 180.
- Salanova, M.,** & Schaufeli, W.B. (2000) Exposure to Information Technologies and its relation to Burnout. *Behaviour & Information Technology*, 19, (5), 385-392.
- Salanova, M.,** Schaufeli, W.B.; Llorens, S.; Peiró, J.M., & Grau, R. (2000). Desde el burnout al engagement: ¿Una nueva perspectiva? *Revista de Psicología de Trabajo y de las Organizaciones*, 16, 117 – 134.
- Salanova, M.,** & Llorens, S. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 59-67.
- Salanova, M.,** Wilmar, B., & Schaufeli, W. B. (2009). *El engagement en el trabajo: cuando el trabajo se convierte en pasión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Schaufeli, W.B.,** Leiter, M.P., Maslach, C., & Jackson, S.E. (1996). *Maslach Burnout Inventory – General Survey*. En C. Maslach, S.E. Jackson y M.P. Leiter (Ed.): *The Maslach Burnout Inventory–Test Manual (3ª ed.)* (pp. 19–26). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Schaufeli, W.B.,** Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., & Bakker, A.B. (2002a). The measurement of engagement and burnout and: A confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Schaufeli, W.B.,** Martinez, I., Marques Pinto, A. Salanova, M., & Bakker, A.B. (2002b). Burnout and engagement in university students: Across national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464-481.
- Seligman, M.E.P.,** & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 3-6.
- Shook, J.J.,** Vaughn, M.G., Litschge, C., Kolivoski, K., & Schelbe, L. (2009). The importance of friends among foster youth aging out of care: cluster profiles of deviant peer affiliations. *Children and youth services review*, 31, 284-291
- Willis, R. H.** (1963). Two dimensions of conformity-nonconformity. *Sociometry* 26: 499-513.

Actitudes hacia el dinero y engagement en estudiantes universitarios

Money attitudes and engagement in university students

José Carlos Leon-Jariego¹, Irene Bermejo-Contioso¹, Francisco de Paula Rodríguez-Miranda²,

María de la Cinta Perea-García¹, Ana María Da Silva-Cardoso¹

¹Universidad de Huelva (España)

²Universidad del Algarve (Portugal) y Universidad de Huelva (España)

leon@uhu.es; irene.bermejo@alu.uhu.es; francisco.paula@dedu.uhu.es;

mariadelacinta.perea@alu.uhu.es; anamaria.dasilva@alu.uhu.es

Resumen

Marco conceptual. En 1971 el 49.9% de los estudiantes de primer curso manifestaron que una importante razón para estudiar en la Universidad es “ganar mucho dinero”. En el año 1993, este porcentaje subió al 75%. El amor al dinero (LOM) es una actitud con componentes afectivo (p.ej., “quiero ser rico”), conductual (p.ej., “Estoy muy motivado por el dinero”) y cognitivo (p.ej., “El dinero es importante”). Si el engagement está asociado a motivos intrínsecos y el amor al dinero a motivos extrínsecos, es probable que los estudiantes con mayor amor al dinero muestren niveles más bajos de engagement. **Objetivos.** Estudiar la relación entre amor al dinero y engagement en estudiantes universitarios. Analizar las diferencias de género y tipo de estudios en dicha relación. **Método**
Participantes. 517 estudiantes de la Universidad de Huelva (España). 57.4% eran mujeres, *M* edad = 21.6 años (*DT* = 4.85). **Instrumentos.** El engagement fue medido con la escala UWES que incluye tres subescalas. La escala general de engagement mostró un alfa de Cronbach = .93, α (vigor) = .82, α (dedicación) y α (absorción) = .84. El amor al dinero se midió con la escala love of money (LOM) que contiene tres factores. Valor alpha de la escala general (LOM) = .91, α (rico) = .84, α (motivador) = .84, α (importante) = .80. **Resultados.** El amor al dinero fue mayor en los hombres que en las mujeres ($p = .00$), y en los estudiantes de ciencias sociales que en los de ciencias económicas-técnicas. No se encontraron diferencias según edad. Las correlaciones entre el amor al dinero y el engagement resultaron negativas. El factor afectivo (rico) mostró las correlaciones más elevadas con engagement ($r = -.254$). Las correlaciones resultaron más elevadas en las mujeres y en los estudiantes de ciencias sociales que en los de estudios económicos o técnicos, **Conclusiones.** El

amor al dinero disminuye el engagement de los estudiantes universitarios. La evaluación afectiva (querer ser rico) es el componente que más disminuye el engagement. Las mujeres y los estudiantes de ciencias sociales con elevado amor al dinero pueden estar más expuestos al fracaso académico.

Palabras clave: amor al dinero, engagement, motivos intrínsecos, estudiantes universitarios

Abstract

Conceptual framework. In 1971, only 49.9% of freshmen said the important reason in deciding to go to college is “to make more money.” In 1993, that number increased to 75.1% (The American Freshman, 1994, as cited in Tang & Cheng, 2008). The love of money (LOM) is defined as one’s attitudes toward money with affective (e.g. “I want to be rich”), behavioral (e.g. “I am highly motivated by money”) and cognitive (e.g. “Money is important”) components. Because of engagement is associated with intrinsic motives (Zang & Bartol, 2010) and LOM is related to extrinsic motives (Tang & Cheng, 2008) is likely that students with higher love of money might show reduced levels of study engagement. **Aims.** To study the relationship between love of money and student engagement. To analyze gender and kind of university degree (social sciences vs economics- technical sciences) differences in the relationship between this two variables. **Methods.** *Participants.* 517 students, enrolled in thirteen degrees offered at the University of Huelva (Spain). 57.4% were women and the mean age was 21.6 years ($SD = 4.85$). *Measures.* Engagement was assessed with the 17-item UWES that includes three subscales: vigor, dedication, and absorption. Engagement showed alpha value = .93. Love of money was assessed with the 9-item LOM (Tang & Chen, 2008). LOM scale contains three factors: Rich, Motivator and Importance. LOM alpha = .91, Rich ($\alpha = .84$), Motivator ($\alpha = .84$), and Importance ($\alpha = .80$). **Results.** LOM was higher in men than in women ($p = .00$) and higher in social sciences than economics-technical degrees ($p = .00$). No age differences were found. Correlations between LOM and engagement and subscales were negative. Affective factor (Rich) showed Pearson coefficient higher ($r = -.254$). Correlations were higher for females than males, and higher in Social Sciences than in Economics-Technical Degrees. **Conclusions.** The LOM decreases engagement in university students. Affective valuation of money (wanting to be rich) is the money attitude most influential in the engagement. Females and social sciences students with high love of money may be at increased of risk of academic failure.

Keywords: love of money, engagement, intrinsic motives, university students

1. Introdução

En estos momentos asistimos a un cambio paradigmático hacia la vertiente positiva de la psicología (Casuso Holgado, 2011). Este auge ha supuesto que los investigadores se centren en el desarrollo óptimo y los aspectos positivos, y no sólo en las disfunciones o en el mal funcionamiento de las personas, grupos u organizaciones (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). En este sentido, las últimas investigaciones en el estudio del burnout están centrando su atención en el opuesto de este constructo: el engagement (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2000).

Según Maslach and Leiter (1997) el engagement es un concepto opuesto al burnout que hace referencia a un estado positivo de plenitud afectivo-emocional. La traducción al castellano del concepto no es fácil porque no se localiza un término que abarque su significado completo; quizás el término que más se ajusta es el de vinculación psicológica con el trabajo o los estudios (Salanova & Llorens, 2008).

Al igual que el burnout, el constructo engagement presenta una estructura tridimensional confirmada por los análisis psicométricos del cuestionario Utrecht Work Engagement Scale (UWES) de Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma and Bakker, (2002). Análisis factoriales confirmatorios muestran que la estructura de tres factores de la hipótesis de la UWES es superior a la del modelo de un factor y se ajusta bien a los datos de diversas muestras de los Países Bajos, España y Portugal (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró, & Grau, 2000; Schaufeli, Martínez, Marques-Pinto, Salanova, & Bakker, 2002). También la versión adaptada del UWES para estudiantes demuestra que esta estructura tridimensional es en gran medida invariante a través de muestras analizadas en España, Holanda y Portugal.

Estas tres dimensiones del engagement son: vigor, dedicación y absorción. El *vigor* sería el componente conductual y se refiere a la energía como opuesto al agotamiento. Se caracteriza por niveles altos de energía y activación mental en el trabajo, persistencia, voluntad y predisposición de invertir tiempo y esfuerzo en las tareas. La *dedicación* es el componente emocional, opuesto al cinismo que se manifiesta en el burnout. Hace referencia a involucrarse, entusiasmarse, estar orgulloso e inspirado en el trabajo. La *absorción*, por último, es el componente cognitivo y se caracteriza por un estado de concentración que puede provocar dificultad para desligarse del trabajo, así como la sensación de que el tiempo en el trabajo pasa demasiado rápido. Por tanto, puede decirse que el engagement es un constructo motivacional, que posee componentes de activación, energía, esfuerzo y persistencia y está dirigido a la consecución de objetivos (Salanova, Martínez, & Llorens, 2004). Aunque son dos constructos independientes, el engagement y la motivación intrínseca están fuertemente relacionados (Zhang & Bartol, 2010).

El estudio del engagement se ha desarrollado inicialmente en el ámbito laboral, siendo más reciente y menos conocido su estudio en el ámbito académico. El interés en analizar el engagement entre estudiantes es cada vez mayor, y está siendo relacionado con diversas variables como el desempeño académico, la autoeficacia, la satisfacción y el rendimiento académico (Caballero, Abello, & Palacio, 2007; Manzano, 2004; Martínez & Salanova, 2003).

Desde una perspectiva psicológica, estudiar equivale a trabajar debido a que, al igual que los trabajadores, los estudiantes deben realizar actividades regladas que exigen un esfuerzo y están enfocadas a una meta concreta (Salanova, Wilmar, & Schaufeli, 2009). Hasta el momento, las investigaciones han constatado su relación con diversos facilitadores de la actividad académica de los estudiantes, con una mayor felicidad y satisfacción con sus tareas y una propensión más baja al abandono de los estudios (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens, & Grau, 2005).

La naturaleza psicológica del constructo que venimos analizando, permite esperar que las personas que cursan sus estudios universitarios motivados por factores intrínsecos (p.ej., deseos de aprender, utilidad social de los conocimientos adquiridos en la formación, etc.) manifiesten mayores niveles de engagement que otros compañeros con motivos externos o extrínsecos al hecho de realizar una carrera universitaria (p.ej., ganar dinero, adquirir estatus social, etc.). Kasser (2002) informó que los estudiantes materialistas no tenían un buen comportamiento escolar, comparados con los estudiantes motivados intrínsecamente por factores como la autoaceptación y el interés en las relaciones personales y la mejora de la comunidad. Más recientemente, Henderson and Mitchell (2011) han indicado que las personas con alto nivel de motivación intrínseca consideran la educación como una oportunidad para ganar independencia, aprender, implicarse en su crecimiento personal y aprender habilidades para cambiar el mundo.

Uno de los motivadores extrínsecos a la conducta de estudiar es el dinero. Ku, Dittmar and Banerjee (2012) han comprobado que las personas que puntúan alto en materialismo poseen elevados niveles de motivación extrínseca y bajos niveles de motivación intrínseca. Liu and Tang (2011) también han sugerido que el amor por el dinero funciona como un motivador extrínseco.

Por otro lado, el dinero es un fenómeno ineludible y de creciente importancia en la vida de las personas, también entre los estudiantes universitarios. Tang and Chen (2008) indican que en 1971, solo el 49.9% de los estudiantes universitarios de primer curso respondieron que “ganar mucho dinero” era una razón importante para decidir ir a la Universidad; en 1993, este porcentaje subió hasta el 75.1%. Por otro lado, la falta de dinero es la primera causa de insatisfacción entre los universitarios (Bryan, 2004 citado en Tang & Chen, 2008).

Siguiendo a Tang and Chen (2008) consideramos que el amor al dinero (deseo y aspiración por el dinero) está más fuertemente relacionado con la falta de engagement que el materialismo (el deseo de tener una buena vida mediante el consumo y las propiedades). El amor al dinero (love of money-LOM) es una subescala de la escala ética del dinero, considerada una de las medidas mejor desarrolladas y sistemáticamente utilizadas en la literatura para medir las actitudes hacia el dinero. Debido a que el LOM es una actitud, su medida se centra en los tres componentes: cognitivo –el dinero es importante-, afectivo –quiero ser rico-, y conductual –el dinero es un motivador-. La fiabilidad y validez de la escala LOM han sido establecidas en investigaciones desarrolladas en un amplio número de países (Luna-Arocas & Tang, 2004).

El objetivo de esta investigación fue analizar la relación entre el engagement (vigor, dedicación y absorción) de los estudiantes universitarios y su amor por el dinero. También se estudiaron las diferencias según el sexo y el tipo de estudios (ciencias sociales vs ciencias económicas-técnicas) en la relación entre amor al dinero y el engagement académico.

2. Método

2.1 Procedimiento

Mediante muestreo no probabilístico por cuotas se invitó a participar en una investigación sobre estilos de vida a estudiantes universitarios matriculados en trece titulaciones que se imparten en la Universidad de Huelva (España). Tras contactar con el profesorado de las distintas titulaciones y cursos, se solicitó permiso para acceder al aula en los últimos quince minutos de la clase y pedir la colaboración de los estudiantes en la investigación. Posteriormente se informó a los estudiantes de los objetivos del proyecto de investigación, garantizándoles el anonimato de sus respuestas y la confidencialidad de todo el proceso de recogida y análisis de los datos.

Los estudiantes cumplimentaron en el aula un cuestionario que contenía varias escalas relacionadas con diferentes aspectos de su estilo de vida (p.ej., comportamiento relacionado con la salud, participación en actividades de voluntariado, actitud hacia el dinero, etc.) y su vida académica (p.ej., engagement, rendimiento académico, etc.). Una vez cumplimentado el cuestionario, los estudiantes lo introdujeron en un sobre que se les había facilitado previamente y lo entregaron a algún miembro del equipo de investigación.

2.2 Participantes

517 estudiantes con una edad media de de 21,6 años ($DT=4.86$); 9 de cada 10 estudiantes (90.1%) tenía menos de 25 años o menos. El 42,6% fueron hombres y el 57,4% mujeres. El 51,30% eran estudiantes de primer curso, el 25% de segundo, el 21% de tercero y el 2,70% cursaba su cuarto año de estudios universitarios

El 42,6% de los estudiantes cursaban titulaciones relacionadas con las Ciencias Económicas o Técnicas (Administración de Empresas, Relaciones Laborales, Turismo e Ingeniería) y el 57,4% estudiaba una carrera relacionada con las Ciencias Sociales, Humanas o de la Educación (Psicología, Trabajo Social, Educación Primaria, Educación Social, Ciencias Ambientales y Filología Inglesa).

Algo más de la mitad (58,6%) no había repetido ningún curso antes de entrar en la Universidad, el 24.2% había repetido un curso, el 13.3% dos cursos y el 3.5% tres cursos. El 50.5% de los estudiantes tenía pendientes asignaturas de cursos anteriores. Un 11,2% de los estudiantes compatibilizaban sus estudios con un trabajo remunerado con una dedicación media de 16,7 horas a la semana a dicho trabajo.

2.3 Instrumentos

El cuestionario elaborado para el estudio incluyó preguntas sociodemográficas y cuestiones específicas para evaluar las dos variables principales de la presente investigación: engagement, y amor al dinero (love of money-LOM).

2.3.1 Engagement

La variable engagement fue medida con el cuestionario UWES-S 17 (Schaufeli et al, 2002), compuesto por 17 ítems. Incluye las tres subescalas que se corresponden con la estructura tridimensional del constructo.: vigor (6 ítems), dedicación (5 ítems) y absorción (6 ítems). La escala de respuesta es tipo Likert con 7 opciones de respuesta que oscila entre (0) Nunca/Ninguna vez y (6) Siempre/Todos los días. La valoración se realiza en sentido positivo, de manera que a mayor puntuación en la escala, mayores valores de vigor, dedicación y absorción.

“Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía”, “Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar” o “Puedo seguir estudiando durante largos periodos de tiempo” son ejemplos de la medida de la subescala vigor; *“Estoy entusiasmado con mi carrera”, “Mis estudios me*

inspiran cosas nuevas” o “*Estoy orgulloso de hacer esta carrera*” son algunos de los ítems que evalúan dedicación. “*Olvido todo lo que pasa alrededor de mí cuando estoy abstraído con mis estudios*”, “*Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios*” o “*Es difícil para mí separarme de mis estudios*” son ítems que miden absorción.

En este trabajo, la escala global alcanzó un alfa de Cronbach = 0.93, mientras que las subescalas vigor, dedicación y absorción obtuvieron valores de 0.82, 0.87 y 0.84 respectivamente que pueden ser considerados adecuados (George y Mallery, 2003, p. 231)

2.3.2 Amor al dinero–love of money (LOM).

Se utilizó la versión de nueve ítems de la escala propuesta por Tang and Chen (2008), Esta escala mide tres factores cada uno de ellos con tres ítems con un formato likert de 5 puntos, desde 1 = muy en desacuerdo, hasta 5 = muy de acuerdo. El factor rico se evaluó con los ítems “quiero ser rico”, “sería agradable ser rico” y “tener dinero (ser rico) es bueno”. El factor motivador fue medido con los ítems “estoy motivado para trabajar mucho por dinero”, “el dinero me refuerza para trabajar más” y “estoy muy motivado por el dinero”. Por último el factor importante se midió con los ítems “el dinero es bueno”. “el dinero es importante” y “el dinero es valioso”. Las tres subescalas alcanzaron valores de alpha de Cronbach adecuados, α (rico) = .84, α (motivador) = .84 y α (importante) = .80

2.4 Estrategia analítica

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo univariable de las variables centrales de este estudio. En segundo lugar, se llevó a cabo una prueba T para muestras independientes con la finalidad de comparar las medias de las variables según sexo, curso y tipo de titulación (ciencias sociales vs ciencias económicas-técnicas). Tras calcular el coeficiente r de Pearson entre las dos variables centrales analizadas, se procedió a comparar dichos coeficientes de correlación según el sexo y el tipo de estudios. Los datos fueron analizados con el programa estadístico SPSS v.18.

3. Resultados

3.1. Descriptivos de Engagement (vigor, dedicación y absorción) y amor al dinero (rico, motivador e importante)

Tal como puede observarse en la tabla 1, de las subescalas que miden el engagement la dedicación es la que mostró la media más elevada ($M = 4.53$); vigor y absorción presentaron medias con valores similares situados aproximadamente en la mitad de la escala de medida utilizada (de 0 a 6). Las tres subescalas de amor por el dinero presentaron puntuaciones similares, situadas ligeramente por encima del valor medio (3) de la escala likert de cinco puntos con la que se midieron.

Para comprobar los supuestos de normalidad de la muestra se realizaron análisis de asimetría y curtosis de cada variable. Las tres subescalas de amor por el dinero y las subescalas vigor y absorción de engagement presentaron índices de asimetría y curtosis entre -1.00 y $+1.00$, considerados por la literatura como excelentes. La dedicación presentó ambos índices por debajo de 1.60 que también es considerado un índice de normalidad aceptable (George y Mallery, 2003).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de engagement académico (subescalas: vigor, dedicación y absorción) y amor por el dinero (subescalas: rico, motivador e importante)

	Media	Desv. típ.	Mínimo	Máximo	Asimetría	Curtosis
Vigor	3.10	1.13	.17	5.83	-.189	-.400
Dedicación	4.53	1.12	.20	6.00	-1.039	.981
Absorción	3.33	1.14	.00	6.00	-.303	-.293
Rico	3.49	.90	1	5	-.379	.033
Motivador	3.18	.88	1	5	-.288	.094
Importante	3.48	.83	1	5	-.457	.456

3.2. Engagement y amor al dinero en función del sexo, el curso y el tipo de estudios

Tal como puede observarse en la tabla 2 las mujeres obtuvieron puntuaciones más elevadas que los hombre en las tres subescalas de engagement que solo resultaron significativas en dedicación ($p = .002$). Los estudiantes de 2º curso en adelante mostraron mayor nivel de engagement en las tres subescalas; estas diferencias resultaron significativas en vigor y absorción. Por último cabe destacar que los estudiantes de ciencias sociales informaron de mayor nivel de engagement que sus compañeros matriculados en estudios de carácter económico-técnico; estas diferencias resultaron significativas en las tres subescalas de engagement.

Tabla 2. Vigor, dedicación y absorción según sexo, curso y tipo de estudios

		Vigor	Dedicación	Absorción
Sexo	Hombre	3.02	4.35**	3.26
	Mujer	3.16	4.65**	3.38
Curso	1º	2.92**	4.45	3.10**
	2º, 3º ó 4º	3.28**	4.60	3.57**
Tipo de estudios	Ciencias Sociales	3.18*	4.78**	3.45**
	Ciencias Económicas-Técnicas	2.98*	4.18**	3.17**

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

Los hombres manifestaron más amor por el dinero que las mujeres; estas diferencias resultaron significativas ($p < .01$) en las tres subescalas: rico ($M_{\text{hombres}} = 3.65$ vs $M_{\text{mujeres}} = 3.38$), motivador (3.33 vs 3.07) e importante (3.62 vs 3.38).

Por el contrario no se observaron diferencias significativas en el amor por el dinero según edad o curso en el que los estudiantes estaban matriculados.

Los estudiantes de ciencias sociales manifestaron menos amor por el dinero que los que estudiaban carreras de tipo económico o técnico. Estas diferencias resultaron significativas ($p = .000$) en las tres subescalas (rico, motivador e importante) de la escala LOM.

3.3. Correlaciones entre las variables engagement y LOM.

En la tabla 3 se presentan las correlaciones entre las subescalas de engagement y amor por el dinero. Todas las correlaciones entre las subescalas de LOM y engagement resultaron negativas; las del factor rico son las que presentaron los coeficientes r de Pearson más elevados (desde $-.174$ hasta $-.254$); el factor motivador es el que correlacionó más débilmente con las subescalas del engagement, además ninguno de sus coeficientes resultó significativo.

Tabla 3. Matriz de correlaciones del engagement académico (subescalas: vigor, dedicación y absorción) y amor por el dinero (subescalas: rico, motivador e importante)

	Rico	Motivador	Importante	Vigor	Dedicación	Absorción
Rich	1					
Motivador	,605(**)	1				
Importante	,666(**)	,603(**)	1			
Vigor	-,254(**)	-,065	-,106(*)	1		
Dedicación	-,174(**)	-,068	-,077	,607(**)	1	
Absorción	-,238(**)	-,072	-,085	,874(**)	,663(**)	1

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

3.4. Diferencias en las correlaciones según sexo y tipo de estudios.

En las tablas 4 y 5 pueden observarse, respectivamente, las correlaciones entre engagement y amor por el dinero según el sexo de los estudiantes y el tipo de estudios que realizan. Las correlaciones negativas entre engagement y amor por el dinero fueron más elevadas en el caso de las mujeres que en el de los hombres; este patrón se mantiene en los tres factores de la escala LOM y es especialmente relevante en el factor rico; los coeficientes r de dicho factor con las subescalas vigor y absorción alcanzaron valores próximos a $|-0.3|$ que Cohen (1992) considera un efecto mediano. También en el factor motivador se aprecian diferencias en los coeficientes de correlación que fueron más elevados en las mujeres; en el caso de los hombres, las correlaciones del factor motivador con las subescalas del engagement cambiaron a positivas aunque con un valor muy reducido ($0.043 < r < 0.077$). En las correlaciones del factor importante no se apreciaron diferencias en hombres y mujeres.

Tabla 4. Matriz de correlaciones del engagement y amor por el dinero según el sexo

		Rico	Motivador	Importante
Hombres	Vigor	-.188**	.043	-.130
	Dedicación	-.098	.077	-.099
	Absorción	-.165*	.021	-.098
Mujeres	Vigor	-.292**	-.137*	-.073
	Dedicación	-.202**	-.153**	-.028
	Absorción	-.282**	-.133*	-.065

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

Las diferencias en los coeficientes de correlación resultaron menos apreciables cuando se analizaron según el tipo de estudios (ver tabla 5). Sólo cabe destacar un ligero incremento de las correlaciones del factor rico en los estudiantes de ciencias sociales frente a los de ciencias económicas-técnicas.

Tabla 5. Matriz de correlaciones del engagement y amor por el dinero según tipo de estudios

		Rico	Motivador	Importante
Ciencias Sociales	Vigor	-.255**	-.048	-.094
	Dedicación	-.159**	-.026	-.030
	Absorción	-.234**	-.051	-.056
Ciencias Económicas-Técnicas	Vigor	-.225**	-.048	-.088
	Dedicación	-.101	-.001	-.032
	Absorción	-.206**	-.048	-.078

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

4. Discusión

El objetivo de esta investigación fue examinar la influencia del amor por el dinero en el engagement académico de los estudiantes universitarios.

En relación al engagement, los estudiantes de la Universidad de Huelva que participaron en este estudio mostraron un nivel de vigor, dedicación y absorción que, debido a que se situó ligeramente por encima del punto medio de la escala de medida, puede ser calificado como moderado o intermedio. En todos los grupos analizados (según sexo, curso y tipo de estudios), la dedicación siempre resultó la subescala con mayor puntuación; este resultado informa de un mayor compromiso afectivo (sentirse orgulloso de ser universitario) que cognitivo (elevada concentración en la tarea de estudiar) o conductual (voluntad y predisposición de invertir tiempo y esfuerzo en las tareas como estudiante). Estos resultados son muy similares a los reportados por González-Romá, Schaufeli, Bakker and Lloret (2006) y ligeramente superiores a los encontrados por Extremera, Durán y Rey (2007). En otro trabajo, Martínez y Salanova (2003) informaron de puntuaciones parecidas a las que comentamos, salvo que la absorción ($M = 4.26$) fue la subescala que presentó mayor puntuación.

Al igual que lo encontrado por Extremera et al. (2007), las mujeres obtuvieron puntuaciones más elevadas en dedicación que sus compañeros varones. Este mayor nivel de dedicación de las mujeres también ha sido confirmado por Martínez y Salanova (2003), aunque en este caso las mujeres presentaron mayores niveles que los hombres en las tres subescalas de engagement. También, Grau, Agut, Martínez and Salanova, (2000) encontraron que las mujeres muestran más vigor, están más absortas en sus tareas como estudiantes y más dedicadas a sus estudios.

Los estudiantes de primer curso mostraron menor nivel de engagement que sus compañeros de cursos superiores. En este sentido, el trabajo de Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau (2005) aportó resultados no coincidentes ya que los estudiantes de cursos superiores informaron de menor nivel de engagement y de satisfacción con los estudios y la universidad que sus compañeros de primer curso. Esta disparidad de resultados aconseja la realización de estudios longitudinales que analicen la evolución del engagement a lo largo del currículum de los estudiantes universitarios.

Al igual que en el caso del engagement, el nivel de amor por el dinero expresado por los estudiantes cabría calificarlo como intermedio o moderado ($M_{\text{escala global LOM}} = 3.39$, en una escala de 5 puntos). Este nivel de amor por el dinero resultó algo inferior ($M_{\text{escala global LOM}} = 3.94$) al que encontraron Tang and Chen (2008) en una muestra de 298 estudiantes norteamericanos (66.5% estudiaban Ciencias Económicas y el 33.5% Psicología).

Coincidiendo con los resultados del trabajo de Tang and Chen (2008), los hombres mostraron más amor por el dinero que las mujeres, y los estudiantes de ciencias económicas más que los de ciencias sociales. En nuestro trabajo estas diferencias resultaron significativas en las tres subescalas de la escala general LOM, mientras que en el estudio de Tang and Chen las diferencias según sexo sólo resultaron significativas en el factor importante, y en el factor motivador según tipo de estudios. No se encontraron diferencias en LOM según la edad en ninguno de los dos trabajos que comentamos.

Tal como se preveía, la relación entre amor por el dinero y engagement académico resultó negativa, es decir a mayor amor por el dinero menor nivel de engagement. En este mismo sentido, Ku et al. (2012) también encontraron una relación negativa entre actitudes materialistas y resultados académicos. En la relación entre amor por el dinero y engagement, el factor rico es el que alcanzó un mayor coeficiente en su relación con el engagement; dicho factor estuvo asociado a menos engagement, sobre todo en el componente cognitivo (vigor) y en el conductual (absorción) que en el afectivo (dedicación). Tal como sugiere Giacalone (2004), querer ser rico rápida y fácilmente favorece el uso de estrategias de manipulación y de comportamientos poco éticos, que en el contexto académico pueden favorecer conductas contrarias al engagement. Basándose en la teoría de la autodeterminación, Deci, Koestner, and Ryan, (1999) y Henderlong and Lepper (2002), sugieren que la excesiva concentración en recompensas externas (p.ej., querer ser rico es un factor externo a la tarea de estudiar) puede distraer a las personas de la necesidad de realizar esfuerzos intrínsecos para alcanzar metas (p.ej., estudiar para aprender). Como sugirió Fromm (1976/1982, citado por Ku et al., 2012), los estudiantes en modo de existencia "tener" (así denominaba Fromm a los estudiantes materialistas) no están interesados en el aprendizaje per se; al contrario, sólo están interesados en recopilar y memorizar contenidos con el propósito de superar los exámenes.

Por último, que las correlaciones negativas entre engagement y amor por el dinero ganen tamaño en el caso de las mujeres frente a los hombres y, algo menos, en el caso de los estudiantes de ciencias sociales vs estudiantes de ciencias económicas-técnicas, permite localizar la población universitaria más expuesta al fracaso académico debido a un menor nivel de engagement favorecido por valores de carácter materialista como el caso que nos ocupa: el amor al dinero.

Los hallazgos de esta investigación tienen varias implicaciones prácticas. La primera está relacionada con la negativa influencia del amor por el dinero en el engagement de los estudiantes; tal como indican Ku et al. (2012), que la sociedad ponga el acento en el éxito económico como el “premio final” del aprendizaje puede estar resultando contraproducente. Los mensajes que motivan a los jóvenes al estudio subrayando fundamentalmente los beneficios económicos que se pueden alcanzar estudiando, pueden debilitar la motivación intrínseca necesariamente unida al hecho de estudiar para aprender. Este punto de vista instrumental no sólo afecta a la motivación de los estudiantes individualmente considerados, pensamos que también deteriora el clima de los centros educativos cuyo propósito es la transmisión de conocimientos socialmente útiles a las generaciones jóvenes, que han de dar el relevo generacional en la actividad profesional.

4.1 Limitaciones

Este trabajo presenta varias limitaciones. Primera, aunque no estaba entre nuestros objetivos, mediante un modelo de regresión se comprobó que el amor por el dinero sólo logra explicar el 7.4 % de la varianza del engagement académico. Este dato aconseja ampliar la medición del constructo amor por el dinero con el uso de otras escalas. Por ejemplo, Social Motives for Materialism (Banerjee & Dittmar, 2008) y Youth Materialism Scale (Goldberg, Gom, Peracchio & Bamossy, 2003). Segunda, las categorías de ciencias sociales vs ciencias económicas-técnicas son poco precisas debido a la dificultad de agrupar en alguna de estas dos categorías los estudios de Filología Inglesa o Ciencias Ambientales. Sugerimos el uso de categorías más sencillas basadas en una titulación claramente asignable al campo de las ciencias sociales (p.ej., Trabajo Social) o al de las ciencias económicas (p.ej., Administración y Dirección de Empresas). Por último, el estudio de los motivos que llevan a los estudiantes a comprometerse con sus estudios, aconseja el uso de otras metodologías de corte cualitativo (p. ej., la entrevista estructurada) para profundizar en el análisis de las respuestas recogidas mediante cuestionario.

Referencias

- Banerjee, R., & Dittmar, H.** (2008). Individual differences in children's materialism: The role of peer relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34 (1), 17-31.
- Caballero, C., Abello, R., & Palacio, J.** (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98 – 111.
- Casuso Holgado, M. J.** (2011). *Estudio del estrés, engagement y rendimiento académico en estudiantes universitarios de ciencias de la salud.* (Tesis Doctoral). Facultad de enfermería, fisioterapia, podología y terapia ocupacional. Málaga
- Cohen, J.** (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M.** (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627–668.
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L.** (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.
- George, D., & Mallery, M.** (2003). *Using SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference.* Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Giacalone, R. A.** (2004). A Transcendent Business Education for the 21st Century. *Academy of Management Learning and Education* 3(4), 415–420.
- Goldberg, M. E., Gorn, G. J., Peracchio, L. A., & Bamossy, G.** (2003). Understanding materialism among youth. *Journal of Consumer Psychology*, 13(3), 278-288.
- González-Romá, V., Schaufeli, W.B., Bakker, A., & Lloret, S.** (2006). Burnout and engagement: Independent factors or opposite poles. *Journal of Vocational Behavior*, 68 (1), 165- 174.
- Grau, R., Agut, S., Martínez, I. M., & Salanova, M.** (2000). *Gender differences on burnout/ engagement among Spanish students.* Comunicación presentada en el XXVII International Congress of Psychology, Estocolmo, Suecia.
- Henderlong, J., & Lepper, M. R.** (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 128, 774–795.
- Henderson-King, D., & Mitchell, A. M.** (2011). Do materialism, intrinsic aspirations, and meaning in life predict students' meanings of education? *Social Psychology of Education*, 14(1), 119-134.
- Kasser, T.** (2002). *The high price of materialism.* Cambridge, MA: The MIT Press.
- Ku, L., Dittmar, H., & Banerjee, R.** (2012). Are materialistic teenagers less motivated to learn? Cross-sectional and longitudinal evidence from the United Kingdom and Hong Kong. *Journal of educational psychology*, 104 (1), 74-86.

- Liu, B. C., & Tang, T. L. P.** (2011). Does the love of money moderate the relationship between public service motivation and job satisfaction? The case of Chinese professionals in the public sector. *Public Administration Review*, 71(5), 718-727.
- Luna-Arocas, R., & Tang, T. L. P.** (2004). The Love of Money, Satisfaction, and the Protestant Work Ethic: Money Profiles Among University Professors in the USA and Spain. *Journal of Business Ethics*, 50 (4), 329-354.
- Manzano, G.** (2004). Perfil de los estudiantes comprometidos con sus estudios: influencia del burnout y el engagement. *Anuario de Psicología*, 35 (3), 399-415.
- Martínez, I.M., & Salanova, M.** (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, 330, 361-384.
- Maslach, C., & Leiter, M.P.** (1997). *The truth about burnout*. San Francisco: Jossey Bass.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P.** (2000). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Salanova, M. & Llorens, S.** (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout. *Papeles del Psicólogo*, 29 (1), 59-67.
- Salanova, M., Martínez, I.M., & Llorens, S.** (2004). Psicología Organizacional Positiva. En Palací, F.J. (Ed.), *Psicología de la Organización* (pp. 349-376). Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Salanova, M., Martínez, I.M., Bresó, E., Schaufeli, W.B., Llorens, S., & Grau, R.** (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de psicología*, 21 (1), 170 – 180.
- Salanova, M., Schaufeli, W.B., Llorens, S., Peiró, J.M., & Grau, R.** (2000). Desde el burnout al engagement: ¿Una nueva perspectiva? *Revista de Psicología de Trabajo y de las Organizaciones*, 16, 117 – 134.
- Salanova, M.; Wilmar, B., & Schaufeli, W. B.** (2009). *El engagement en el trabajo: cuando el trabajo se convierte en pasión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Schaufeli, W.B., Martínez, I., Marques Pinto, A. Salanova, M., & Bakker, A.B.** (2002). Burnout and engagement in university students: Across national study. *Journal of Cross- Cultural Psychology*, 33, 464-481.
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V. & Bakker, A.B.** (2002). The measurement of engagement and burnout and: A confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M.** (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 3-6.
- Tang, T. L. P., & Chen, Y. J.** (2008). Intelligence vs. wisdom: The love of money, Machiavellianism, and unethical behavior across college major and gender. *Journal of Business Ethics*, 82(1), 1-26.
- Zhang, X., & Bartol, K. M.** (2010). Linking empowering leadership and employee creativity: The influence of psychological empowerment, intrinsic motivation, and creative process engagement. *Academy of Management Journal*, 53(1), 107-128.

Análisis del género como factor diferencial en el desarrollo moral

Hugo González González¹, José Luis Álvarez Castillo¹,

Clara Chacón Muñoz², Gemma Fernández Caminero¹

¹Universidad de Córdoba (España), ²IES Manuel Reina (España)

hugo.gonzalez@uco.es, jlalvarez@uco.es, clairech25@yahoo.es,

gemma.fernandez@uco.es

Resumen

La investigación sobre el razonamiento acerca de los juicios morales que preceden a nuestras acciones ha estado desde sus inicios acompañada de una gran polémica. El estudio del desarrollo moral realizado por Kohlberg establecía entre otras, la idea de que hombres y mujeres tienen un desarrollo moral cuanto menos distinto. El presente estudio trata de analizar distintas muestras de estudiantes con el objeto de detectar si, como proponía Kohlberg, diversas variables socio-demográficas podrían haber supuesto un cambio en las diferencias que se encontraron a mediados del siglo pasado. Nuestros resultados muestran que las diferencias de género son prácticamente inexistentes, tal evidencia tiene importantes implicaciones pedagógicas y respalda su utilización en el campo educativo.

Palabras clave: desarrollo moral, género, educación moral, comportamiento prosocial, competencia social y ciudadana.

Abstract

The research about the reasoning linked to the moral judgments which precedes our acts has been accompanied by a very important controversy. The study about moral development carried out by Kohlberg established amount other ideas, that men and women have, at least, a different moral development. The current study analyses different samples of students with the aim of detecting if, as Kohlberg suggested, different socio-demographic variables could mean a change in the differences which were found halfway through the last century. Our results show that differences between men and women are not significant; such evidence has important pedagogical implications and it supports the use of moral dilemmas in educative contexts.

Key words: moral development, gender, moral education, prosocial behavior, social and citizenship competence.

1. Introducción

La realidad social ha cambiado vertiginosamente en los últimos años. Este cambio, producido y extendido en primera instancia por la globalización, no se centra únicamente en el rápido y fácil acceso a la información, afecta también al capital económico y sobre todo al humano.

El capitalismo ha revelado su potencial. La liberalización de los mercados, el consiguiente aumento de la competitividad, la rendición de cuentas, efectos como la deslocalización,... en definitiva el Neoliberalismo, se ha impuesto.

Por supuesto, dicho Neoliberalismo tiene su repercusión en el campo educativo, en concreto, el modelo económico y social imperante se ha manifestado en el currículum por medio de las competencias. Echando la vista atrás y buscando el origen de dichas competencias, podemos observar que fue el departamento de Trabajo de los Estados Unidos de América en 1992 quien utilizó por primera vez este concepto en el ámbito educativo. Lo hizo por medio de un informe titulado “Lo que el trabajo requiere de las escuelas”. No deja indiferente a nadie que de nuevo haya sido otra organización económica, la OCDE, quien se ha encargado de rescatar y transmitir el mismo mensaje.

De acuerdo con DeSeCo (OCDE, 2000), entre las competencias básicas que <<contribuyen al despliegue de una vida personal exitosa y al buen funcionamiento de la sociedad, porque son relevantes para las distintas esferas de la vida e importantes para todos los individuos>>, se encuentran varias que no tienen correspondencia con asignaturas concretas en el currículum de Educación Primaria. Dichas competencias, según se manifiesta en los distintos informes de la OCDE, debieran ser tratadas de forma transversal. Sin embargo, en la mayor parte de los casos, sencillamente, no se abordan.

De este modo, tal y como se podía vislumbrar en el informe elaborado por Hersch et al. (1999), competencias tan trascendentales como la “competencia social y ciudadana” o la “competencia para aprender a aprender”, se dejan de lado para centrarnos en un currículum sobrecargado de materias como lengua y matemáticas que sí son fácilmente objetivables en base a actividades concretas y evaluables por pruebas internacionales como PISA (Meyer y Benavot, 2013).

Y esto es así a pesar de existir distintas iniciativas como el Proyecto de Integración Curricular de las Competencias Básicas 2012/2013 (MECD, 2012), o de formar parte del perfil competencial básico del profesional de la educación del siglo XXI (MacBeath, 2012).

El análisis de documentos como “The Key Competences for Lifelong Learning - the European Framework” cuyas recomendaciones recoge el Parlamento y Consejo Europeo (CE, 2006, 2007) o el más reciente “Assessment of Key Competences in initial education and training: Policy Guidance” (2012), continúan dando pautas generales para ayudarnos a comprender lo que se demanda al alumnado por medio de las competencias. Sin embargo, continúa sin abordarse en profundidad el tratamiento de las mencionadas competencias transversales.

Como indica Tiana Ferrer (2011), los currículos españoles no señalan el modo concreto en que deben lograrse dichas competencias; no obstante, dichos currículos han traducido las competencias básicas en forma de criterios de evaluación para cada área y materia.

Nos encontramos así con competencias que quedan desasistidas en este sentido. La evaluación que refuerza la orientación hacia el desarrollo de competencias se ve potenciada en áreas y materias en las que se persiguen competencias específicas, mientras aquellas competencias que no están reflejadas en asignaturas se diluyen en un tratamiento transversal. Transversalidad e interdisciplinariedad, antiguas demandas a las que la reaparición de la educación basada en competencias no aportan nada.

De este modo y como podía anticiparse, la escuela, inmersa en la dinámica de la rendición de cuentas, se ve abocada a centrar sus esfuerzos en el desarrollo de las competencias que, saben con certeza, van a ser evaluadas por las mencionadas pruebas internacionales. Por otra parte, ¿cómo trabajar las competencias pertenecientes a esta “2ª categoría”? Y en cualquier caso, ¿para que trabajarlas si no es posible medir el desarrollo de estas capacidades? Por supuesto, ambas preguntas están estrechamente relacionadas. Precisamente, nuestros esfuerzos están dedicados a tratar de dar respuesta a ambas cuestiones.

Estas páginas recogen únicamente las fases preliminares de un proyecto que pretende diseñar una estrategia para trabajar la competencia social y ciudadana a través del desarrollo moral, al tiempo que diseñamos un instrumento que nos permita medir dicho desarrollo moral. En concreto, en este paper, nos centramos en los orígenes teóricos y tratamos de despejar dudas en cuanto a una de las críticas que surgió en las primeras fases de estudio de este marco teórico: la diferencia de género en el desarrollo moral.

2. Marco teórico

Como hemos mencionado y consecuencia del actual contexto, podemos observar claramente cómo las corrientes educativas actuales están enfocadas al rendimiento académico. Como educadores debemos subrayar la importancia de otros aspectos que son mucho más necesarios en una sociedad caracterizada precisamente por una evidente falta de valores (Burguet, 2012; García García, 2010; Tey Teijón, 2011).

El estudio de los valores puede ser enfocado desde *distintas perspectivas*, pero en las etapas de primaria e infantil, desde las que debemos velar por un desarrollo integral de nuestro alumnado, el enfoque debe ser en primer lugar desde valores relacionados con el desarrollo moral (Carrillo, 2010). Es decir, debemos dar prioridad al trabajo acerca de valores tales como: igualdad, solidaridad, democracia, justicia,... y una de las líneas más idóneas para trabajar estos valores es por medio del desarrollo moral.

En este sentido y de acuerdo con Palomo González (1989), la raíz del juicio moral es el “role-taking” o habilidad de ver las cosas desde la perspectiva del otro, siendo considerado por Kohlberg (1982) -junto con el desarrollo cognitivo- como condición necesaria para el desarrollo moral y como intermediario entre las capacidades cognitivas y el nivel alcanzado en este desarrollo moral. Es decir, el trabajo de este tipo de competencia no sólo es necesario sino que también contribuye a potenciar capacidades que son deseables desde otros enfoques más próximos a la rendición de cuentas (tan presente en las pruebas internacionales de evaluación de los estudiantes, como PISA).

Por otra parte, en una reciente investigación sobre el desarrollo moral, Bartels y Pizarro (2011) han hallado que las respuestas utilitarias a distintos dilemas morales correlacionan con altas puntuaciones en test que miden psicopatías, maquiavelismo y la falta de sentido de la vida. Según concluyen estos autores, puede considerarse que aquellos que puntúan bajo en desarrollo moral, poseen un conjunto de características psicológicas prototípicamente inmorales.

En definitiva un desarrollo moral adecuado parece favorecer la consecución de actitudes más positivas en relación con los valores que consideramos más trascendentales en el desarrollo integral de nuestro alumnado.

Desde que en 1955 e inspirado por Piaget, Lawrence Kohlberg comenzara su investigación sobre el razonamiento acerca de los juicios morales que preceden nuestras acciones, hemos presenciado un desigual interés por este campo de estudio.

Probablemente, uno de los motivos por los que no se ha profundizado más en este ámbito ha sido la dificultad de cuantificar una capacidad que está fuertemente influenciada por un elevado componente de deseabilidad social. Las evaluaciones desarrolladas por Kohlberg, en base a entrevistas, no estaban exentas de este sesgo. En este sentido y de acuerdo con Paluck y Green (2009), en su revisión de 985 informes de investigación acerca de la reducción del prejuicio, la aproximación al estudio del control del sesgo desde el desarrollo moral necesita evidencia empírica. Tras una revisión de la literatura reciente acerca del control del sesgo intergrupar en base al desarrollo moral (Byrd, 2012; Killen et al., 2012), la situación no parece haber cambiado, este tipo de estrategia adolece aún de evidencia científica que arroje luz sobre el potencial de dicha técnica.

Consecuentemente, las polémicas suscitadas por las afirmaciones que se derivaron de los estudios pioneros de Kohlberg, siguen siendo un obstaculo. En este sentido y como avanzabamos en el título y al final de la introducción, es una de estas polémicas, la diferencia de género en cuanto al desarrollo moral, la que pretendemos enfrentar en este paper.

3. Críticas entorno al factor género en el desarrollo moral

Para llegar a establecer el nivel de desarrollo moral, Kohlberg desarrolló un test consistente en una serie de supuestos ante los cuales debían posicionarse los participantes. Por medio del posicionamiento de los sujetos entrevistados ante diversos dilemas morales, Kohlberg concluyó que el desarrollo del juicio y del razonamiento moral del ser humano atraviesa tres niveles (divididos en 6 estadios).

Multitud de estudios posteriores han criticado distintos aspectos como el rechazo de la influencia paterna y de la educación como condicionantes del desarrollo moral. Sin embargo, uno de los postulados que más críticas acarrearón fue el carácter estructural, natural y universal de los estadios de desarrollo moral que Kohlberg estableció a raíz de sus estudios. El papel del género se vio afectado por dicho carácter del desarrollo moral.

Las afirmaciones que se hicieron en uno y otro sentido, en relación a la diferencia de género, motivaron una controversia que nos obliga a revisar la validez de tales afirmaciones antes de optar por una estrategia educativa basada en el desarrollo moral.

Trataremos de sintetizar la polémica suscitada por esta variable antes de presentar los datos que hemos obtenido en nuestro estudio.

Como indicábamos, en relación con el género y como consecuencia del carácter de los estadios de desarrollo, Kohlberg llegó a la conclusión de que había diferencias en el desarrollo moral de hombres y mujeres.

Las seis etapas que describen el desarrollo del juicio moral en la teoría de Kohlberg, se basan en un estudio empírico de carácter longitudinal en el que participaron 84 niños varones durante un período de alrededor de veinte años. Cuando el test fue posteriormente aplicado a grupos de mujeres, se comprobó que rara vez llegaban a las etapas superiores que se habían establecido como consecuencia del estudio realizado con varones. La mayoría de las mujeres daban respuestas a partir de juicios que parecían ejemplificar la tercera etapa propuesta por Kohlberg, en la cual la moral es concebida en términos interpersonales y se busca servir y complacer afectivamente a las personas próximas (Siurana, 2003).

Según observaciones de Freud (1961), el nivel de lo que es éticamente normal para las mujeres es distinto que en los hombres. De esto Freud concluyó que las mujeres “muestran menos sentido de la justicia que los hombres, que están menos dispuestas a someterse a las grandes exigencias de la vida, que más a menudo se ven influidas en sus juicios por sentimientos de afecto y hostilidad” (Freud, 1961).

No obstante, Gilligan (1982), en su libro *In a Different Voice*, señala que no necesariamente una mujer deba “evolucionar” a etapas superiores sino que hace uso de una estructura mental predominantemente femenina pero que también puede desarrollarse en hombres, y que sería, contradiciendo a Kohlberg, un estado de “desarrollo más refinado”.

Por su parte, Kohlberg realiza su defensa de acuerdo a distintas líneas, centrándonos en las que atañen a nuestro estudio:

a) De acuerdo a su teoría, argumenta Kohlberg, alcanzar los estadios cuatro y cinco depende de experiencias de participación en instituciones de la sociedad tales como lugares de trabajo y el gobierno, de las cuales las mujeres han estado excluidas por mucho tiempo, por lo cual los datos aportados en la crítica de Gilligan no invalidan su teoría sino que muestran la necesidad de prestar atención a factores tales como la educación y el empleo al evaluar las diferencias entre los sexos.

b) Las dos orientaciones morales presentadas por Gilligan, hacia la justicia y los derechos en los hombres y hacia el cuidado y la responsabilidad en las mujeres, no son para Kohlberg relacionadas con el género, sino al emplazamiento de la persona (por ejemplo, la familia para una mujer, toda la sociedad para un político).

Más recientemente, como recogen Martell y Mansilla (2006), dicho factor de diferenciación en el razonamiento moral ha sido estudiado de manera bastante exhaustiva pero sin unanimidad en los resultados. Entre los que han encontrado evidencia de que la mujer es más sensible en cuestiones éticas que los hombres se encuentran: Ekin y Tezólmez, 1999; Borkowskiy Ugras, 1998; Luthar, DiBattista y Gautschi, 1997; Lewicki y Robinson, 1998; Oklesheny y Hoyt, 1996; Reiss y Mitra, 1998; Tse y Au, 1997; Smithy Oakley, 1997; entre muchos otros. Algunos de estos estudios se enfocan en la sensibilidad ética en asuntos de una mayor delicadeza como la explotación sexual y la integridad en las relaciones humanas.

Por otro lado, existen también numerosos estudios que han encontrado evidencia de que la sensibilidad ética es similar entre géneros: Loo, 1996; Maher y Bailey, 1999; McCuddy y Perry, 1996; McDonald y Kan, 1997; Prasad, Marlow y Hattwick ,1998; Smith y Oakley, 1997. Los propios Martell y Mansilla muestran en sus resultados algunas tendencias hacia la distinción por género. Sin embargo, concluyen que el desempeño ético en los dilemas por ellos presentados, no permite una clara distinción por género.

4. Nuestro estudio

Con la intención de estudiar el desarrollo moral de los y las estudiantes de titulaciones pedagógicas, y siguiendo las indicaciones de Linde Navas (2009), diseñamos un cuestionario compuesto por dilemas morales reales, actuales y más cercanos a los adolescentes y jóvenes de hoy.

El diseño final constó de 3 grupos sólo posttest en los que utilizamos distintas formas de graduación y puntuación de las pruebas. Estuvo compuesto en el primer caso (grupo A) por 58 participantes: 8 hombres y 50 mujeres, con una escala de 4 puntos; en el segundo caso (grupo B), contamos con 73 participantes: 7 hombres y 66 mujeres, a quienes se les ofreció 2 opciones de respuesta; por último, el tercer grupo contó con 129 participantes: 16 hombres y 113 mujeres.

Al tratarse de muestras desiguales, llevamos a cabo pruebas de hipótesis con SPSS bajo supuestos no paramétricos. En el grupo C se ensayó el test definitivo compuesto por 19 dilemas morales. Una vez analizadas la validez y fiabilidad de este cuestionario, se procedió a estudiar la hipótesis acerca de la diferencia de género en el desarrollo moral.

Los resultados que muestran las tablas revelan que, salvo en un caso aislado (uno de los supuestos, en el grupo C), no existe diferencia estadísticamente significativa entre los grupos de hombres y mujeres estudiados.

Tabla 1. Resumen de la prueba de hipótesis del grupo C.

Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
La distribución de puntuación Media en Desarrollo Moral es la misma entre las categorías de Género	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	.520	Retener hipótesis nula

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es .05

Tabla 2. Resultados del Grupo C, ítems 1 al 10.

Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
La distribución en el Dilema 1 es la misma entre las categorías de Género	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	.464	Retener hipótesis nula
La distribución en el Dilema 2 es la misma entre las categorías de Género	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	.460	Retener hipótesis nula
La distribución en el Dilema 3 es la misma entre las categorías de Género	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	.957	Retener hipótesis nula
La distribución en el Dilema 4 es la misma entre las categorías de Género	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	.531	Retener hipótesis nula
La distribución en el Dilema 5 es la misma entre las categorías de Género	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	.784	Retener hipótesis nula
La distribución en el Dilema 6 es la misma entre las categorías de Género	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	.409	Retener hipótesis nula
La distribución en el Dilema 7 es la misma entre las categorías de Género	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	.265	Retener hipótesis nula
La distribución en el Dilema 8 es la misma entre las categorías de Género	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	.316	Retener hipótesis nula
La distribución en el Dilema 9 es la misma entre las categorías de Género	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	.733	Retener hipótesis nula
La distribución en el Dilema 10 es la misma entre las categorías de Género	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	.910	Retener hipótesis nula

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es .05

Tabla 3. Resultados del Grupo C, ítems 11 al 19.

Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
La distribución en el Dilema 11 es la misma entre las categorías de Género	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	.839	Retener hipótesis nula
La distribución en el Dilema 12 es la misma entre las categorías de Género	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	.040	Rechazar la hipótesis nula
La distribución en el Dilema 13 es la misma entre las categorías de Género	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	.102	Retener hipótesis nula
La distribución en el Dilema 14 es la misma entre las categorías de Género	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	.338	Retener hipótesis nula
La distribución en el Dilema 15 es la misma entre las categorías de Género	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	.358	Retener hipótesis nula
La distribución en el Dilema 16 es la misma entre las categorías de Género	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	.363	Retener hipótesis nula
La distribución en el Dilema 17 es la misma entre las categorías de Género	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	.162	Retener hipótesis nula
La distribución en el Dilema 18 es la misma entre las categorías de Género	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	.144	Retener hipótesis nula
La distribución en el Dilema 19 es la misma entre las categorías de Género	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	.959	Retener hipótesis nula

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es .05

5. Conclusiones

En este paper únicamente hemos comprobado una de las controvertidas hipótesis que giran en torno a los resultados expuestos originalmente por Kohlberg. No obstante, son muchos los interrogantes que quedan por despejar en cuanto a los motivos que pueden originar esta disparidad de resultados. ¿Cuál puede ser el verdadero motivo, o el de más peso? ¿Se trata del diseño de las pruebas?, ¿La metodología de cuestionario on-line evita el sesgo de la deseabilidad social?, ¿El cambio en variables socio-demográficas y de roles?

Lo cierto es que independientemente de las conclusiones o las distintas vertientes de estudio que una prospectiva pueda sugerir, los resultados de este tipo de investigación son de gran utilidad pedagógica (Palomo González, 1989; Linde Navas, 2009). A pesar de que nuestra línea de investigación no está orientada a resolver las dudas que suscitan los resultados obtenidos, somos conscientes del interés que puede generar la resolución de estas cuestiones.

Sin embargo no podemos apartarnos del rumbo, debemos enfocar nuestros esfuerzos en la consecución de una estrategia efectiva en el desarrollo moral. Por otra parte, el uso que se pueda

hacer del planteamiento de dilemas morales debe estar libre de toda suspicacia acerca de posibles efectos adversos, de modo que continuaremos indagando con el firme propósito de establecer o descartar la idoneidad del uso pedagógico de estrategias orientadas al desarrollo moral.

En definitiva, intentaremos despejar las dudas que puedan surgir en el proceso e intentaremos retomar más adelante las cuestiones que van surgiendo de forma paralela. En cualquier caso, estudios como el que recogen estas páginas, cobran relevancia en tanto en cuanto no resuelven el núcleo principal del estudio pero plantean cuestiones de interés y sugieren vías paralelas de investigación.

Referencias

- Bartels, D. M., y Pizarro D. A.** (2011). The mismeasure of morals: Antisocial personality traits predict utilitarian responses to moral dilemmas. *Cognition*, 121, 154-161. doi: doi:10.1016/j.cognition.2011.05.010
- Borkowski, S., y Ugras, Y.** (1992) The Ethical Attitudes of Students as a Function of Age, Sex and Experience. *Journal of Business Ethics*, 11, 961-979.
- Burguet Arfelis, M.** (2012). Competencias axiológicas para construir la paz en el siglo XXI. *RECERCA*, 12, 129-141.
- Byrd, D.** (2012). Social Studies Education as a Moral Activity: Teaching towards a just society. *Educational Philosophy and Theory*, 44, 1073-1079. doi: 10.1111/j.1469-5812.2011.00761.x
- Carrillo Flores, I.** (2011). La educación en valores democráticos en los manuales de la asignatura Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación, número extraordinario 2011*, 137-159.
- CE (2006).** Recomendación del parlamento Europeo y del Consejo de 18 de Diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Recuperado el 1 de abril de 2013 de: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>
- CE (2007).** Key competences for lifelong learning: European Reference Framework. Recuperado el 1 de abril de 2013 de: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf
- CE (2012).** Assessment of Key Competences in initial education and training: Policy Guidance. Recuperado el 1 de abril de 2013 de: http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw371_en.pdf
- Ekin, S., y Tezólmez, H.** (1999). Business Ethics in Turkey: An Empirical Investigation with Special Emphasis on Gender. *Journal of Business Ethics*, 18, 17-34.
- Freud, S.** (1961). Some Psychical Consequences of the Anatomical Distinction Between the Sexes. En J. Strachey (trad. y comp.) *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, vol. XIX* (pp. 248-261). Londres, The Hogarth Press.
- García García, E.** (2010). Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. *REIFOP*, 13, 29-41.

- Gilligan, C.** (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gray, K., Young, L., y Waytz, A.** (2012). Mind Perception Is the Essence of Morality. *Psychological Inquiry*, 23, 101-124. doi: 10.1080/1047840x.2012.651387
- Guerrero Martelo, M. F.** (2004). Un estudio psicológico de actitudes corruptas desde la perspectiva de la acción moral. *Boletín de Psicología*, 80, 7-36.
- Hersh, L., Simone, D., Moser, U., y Konstant, J.W.** (1999). *Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual*. Neuchatel, Suiza: Oficina Federal de Estadística de Suiza (OFE); Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); Instituto de Servicios Estadísticos para la Educación; Institutos Americanos de Investigación (ESSI).
- Jacobs, F., Knoppers, A., y Webb, L.** (2013). Making sense of teaching social and moral skills in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18, 1-14. doi: 10.1080/17408989.2011.621118
- Killen, M., Mulvey, K. L., Hitti, A., y Rutland, A.** (2012). What works to address prejudice? Look to developmental science research for the answer. *Behavioral and Brain Sciences*, 35, 439-439. doi: 10.1017/s0140525x12001410
- Kohlberg, L.** (1984). *The Psychology of Moral Development. The Nature and Validity of Moral Stages*. San Francisco: Harper and Row.
- Kohlberg, L.** (1982). Moral stages and moralizations. En T. Lickona (Ed.), *Moral development and behaviour*.
- Lewicki, R. y Robinson, R.** (1998). Ethical and Unethical Bargaining Tactics: An Empirical Study. *Journal of Business Ethics*, 17, 665-682.
- Linde Navas, A.** (2009). ¿Tienen vigencia los dilemas clásicos de Kohlberg en Educación Moral? Un estudio de campo. *Campo Abierto*, 28, 137-149.
- Loo, R.** (1996). Utility and Construct Validity of an Ethical Dilemmas Scale in Management Education. *Journal of Business Ethics*, 15, 551-557.
- Luthar, H. K., DiBattista, R. A., y Gautschi, T.** (1997) Perception of What the Ethical Climate Is and What It Should Be: The Role of Gender, Academic Status, and Ethical Education. *Journal of Business Ethics*, 16, 205-217.
- MacBeath, J.** (2012). Future of the teaching profession. Recuperado el 1 de abril de 2013 de http://www.educ.cam.ac.uk/centres/lfl/current/research/Future_Teaching_Prof_2012.pdf
- Maher, K., y Bailey, J.** (1999). The Effects of Transgressor Sex on Judgments of Unethical Behavior. *Journal of Business Ethics*, 18, 157-171.
- Martell, S. M., y Mansilla, R.** (2006). La imputabilidad: un factor en la brecha moral entre el razonamiento y el potencial de actuación del profesional. *Esic-Market*, 124, 337-355
- Mccuddy, M., y Peery, B.** (1996). Selected Individual Differences and Collegian's Ethical Beliefs. *Journal of Business Ethics*, 15, 261-272.

- Mcdonald, G.**, y Kan, P. (1997). Ethical Perceptions of Expatriate and Local Managers in Hong Kong. *Journal of Business Ethics*, 16, 1605-1623.
- MECD (2012)**. Proyecto de Integración Curricular de las Competencias Básicas 2012/2013. Recuperado el 1 de abril de 2013 de: <http://www.mecd.gov.es/cniie/investigacion-innovacion/competencias-basicas.html>
- Meyer, H.D.**, y Benavot, A. (Ed.) (2013). *PISA, power, and policy. The emergence of global educational governance*. Oxford: Symposium Books.
- OCDE (2000)**. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Recuperado el 1 de abril de 2013 de: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf>
- Okleshen, M.**, y Hoyt, R. (1996). A Cross-Cultural Comparison of Ethical Perspectives and Decision Approaches of Business Students: United States of America versus New Zealand. *Journal of Business Ethics*, 15, 537-549.
- Palomo González, A. M.** (1989). Laurence Kohlberg: teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4, 79-90.
- Paluck, E. L.**, y Green, D. P. (2009). Prejudice Reduction: What Works? A Review and Assessment of Research and Practice. *Annual Review of Psychology*, 60, 339-367.
- Peens, B. J.**, y Louw, D. A. (2000). Kohlberg's theory of moral development: insights into rights reasoning. *Medicine and law*, 19, 351-372.
- Prasad, J. N.**, Marlow, N., y Hattwick, R. E. (1998). Gender-Based Differences in Perception of a Just Society. *Journal of Business Ethics*, 17, 219-228.
- Reiss, M.**, y Mitra, K. (1998). The Effects of Individual Difference Factors on the Acceptability of Ethical and Unethical Workplace Behaviors. *Journal of Business Ethics*, 17, 1581-1593.
- Richardson, C. B.**, Mulvey, K. L., y Killen, M. (2012). Extending Social Domain Theory with a Process-Based Account of Moral Judgments. *Human Development*, 55, 4-25.
- Siurana, J.C.** (2003). *Una brújula para la vida moral*. Granada: Comares.
- Smith, P.**, y Oakley, E. (1997). Gender-Related Differences in Ethical and Social Values of Business Students' Implications for Management. *Journal of Business Ethics*, 16, 37-45.
- Tey Teijón, A.** (2011). Les emocions i els sentiments morals en l'educació de la ciutadania. *Temps d'Educació*, 40, 117-127.
- Tiana Ferrer, A.** (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón*, 63, 63-75.
- Tse, A.**, y Au, A. (1997). Are New Zealand Business Students More Unethical Than Non-Business Students? *Journal of Business Ethics*, 16, 445-450.

Vivências académicas – Um estudo exploratório no Instituto Politécnico de Viseu

Academic experiences – An exploratory study in Polythecnic Institute of Viseu

Maria João Amante, Susana Fonseca, Rosina Fernandes,
Francisco Mendes, Emília Martins, Lia Araújo, Paula Xavier e Cátia Magalhães
Escola Superior de Educação de Viseu (Portugal)
majoa@esev.ipv.pt, susanafonseca@esev.ipv.pt,
rosina@esev.ipv.pt, fmendes@esev.ipv.pt, emiliamartins@esev.ipv.pt,
lijaraujo@esev.ipv.pt, paulaxavier@esev.ipv.pt,
cmagalhaes@esev.ipv.pt

Resumo

Enquadramento Conceptual: A transição para o ensino superior constitui-se como uma nova fase de multidesafios para os jovens (Fisher, 1994; Pereira, 1997, Almeida, Soares & Ferreira, 2002) e contribui para a construção e consolidação da autonomia, da identidade e do sentido de vida do jovem-adulto (Chickering, 1969; Pascarella & Terenzini, 1991). **Objetivos:** Avaliar a adaptação académica dos estudantes do IPV e contrastá-la em função de variáveis sociodemográficas. **Metodologia:** Estudo exploratório com 385 alunos do IPV sendo 37,4% M e 62,6% F, com idades 17 - 60 anos (21,97±6,19). Foi utilizado o QVAr nas 5 dimensões (pessoal-P, interpessoal-IP, carreira-C, estudo-E, institucional-In) e um questionário de caracterização sociodemográfica. **Resultados:** A consistência interna das 5 sub-escalas revelou-se semelhante à dos estudos de validação. Verificaram-se diferenças significativas (M-W;p<.05) em função do género em P (M 48,16±8,44 vs F 45,34±7,71). A proveniência do aluno (Urbano/Rural) é também elemento de contraste em P (U 47,42±8,65 vs R 45,71±7,65), IP (U 50,01±7,20 vs R 47,40±7,59) e C (U 49,16±7,78 vs R 47,34±7,47). De igual modo, a frequência do curso pretendido (sim/não) revela dif. sig. em C (49,52±6,46 vs 40,78±8,99) e In (30,73±4,31 vs 28,22±5,81) assim como o ano de curso (KWallis;p<.05), relativamente a IP, (2º<1º ano), a C, (2º<1º ano), (3º>2º ano), a E, (3º>2ºano) e a In, (2º<1º ano), (3º>2º ano). **Conclusão:** Os alunos do IPV demonstram uma razoável adaptação ao novo contexto de vida. Os rapazes apresentam uma percepção de bem estar físico e psicológico mais favorável. A urbanidade apresenta-se como uma variável altamente

relevante já que os urbanos apresentam um maior envolvimento com os seus pares e em atividades extracurriculares, bem como maior adaptação ao curso e interesse pela instituição que frequentam. O ano de curso apresenta-se relevante em todos os fatores, à exceção do Pessoal, com os alunos do 2º ano a apresentar os piores resultados em todas as análises, em termos de adaptação ao ensino superior. Pode concluir-se que a instituição deverá centrar a sua atenção nos alunos do 2º ano uma vez que são os que estão em maior risco de insucesso ou abandono.

Palavras-chave: ensino superior, vivências académicas, adaptação académica

Abstract

Conceptual Framework: The transition towards higher education is a new phase of multiple challenges for young people (Fisher, 1994; Pereira, 1997; Almeida, Soares & Ferreira, 2002) and contributes for the construction and consolidation of autonomy, identity and meaning of life of the young adult (Chickering, 1969; Pascarella & Terenzini, 1991)

Objectives: Access the academic adaptation of IPV students and contrast it with social and demographic variables **Methodology:** Exploratory study with 385 IPV students, in which 34,4% are male and 62,6% are female, ages from 17-60 (21,97±6,19). QVAr was used on the 5 dimensions (personal-P, interpersonal-IP, career-c, study-E, institutional-In) as well as a social and demographic characterization questionnaire. **Results:** The internal consistency of the 5 sub-scales revealed itself similar to the validation studies. There were significant differences (M-W; p<.05) regarding gender in **P** (M 48,16±8,44 vs F 45,34±7,71). The origin of the student (Urban/Rural) is also an element of contrast in **P** (U 47,42±8,65 vs R 45,71±7,65), **IP** (U 50,01±7,20 vs R 47,40±7,59) and **C** (U 49,16±7,78 vs R 47,34±7,47). In the same way, frequenting the desired course (yes/no) reveals dif. sig. in **C** (49,52±6,46 vs 40,78±8,99) and **In** (30,73±4,31 vs 28,22±5,81) as well of the course year (KWallis; p<.05), regarding **IP**, (2º<1º ano), **C**, (2º<1º ano), (3º>2º ano), **E**, (3º>2ºano) and **In**, (2º<1º ano), (3º>2º ano). **Conclusion:** IPV students show a reasonable adaptation to the new life context. Males show a more favourable perception of physical and psychological well being. Urbanity presents itself as a highly relevant variable since the urban present a bigger involvement with their peers and in extra curricular activities, as well as better adaptation to the course and interest for the institution they attend. The course year presents itself relevant in every factor, except Personal, with second year students presenting the worst results in every analysis, regarding adaptation to higher education. It can be concluded that the institution should centre its attention on second year students, since they are the ones in greater risk of failure or abandonment.

Keywords: higher education, academic experiences, academic adaptation

1. Enquadramento conceptual

A transição para o ensino superior constitui-se como uma nova fase de multidesafios para os jovens. A frequência deste nível de ensino acarreta diversas mudanças na vida do jovem, acentuadas frequentemente pela saída de casa e por exigência de uma maior autonomia. Desta forma o contexto do ensino superior contribui para a construção e consolidação da autonomia, da identidade, das relações interpessoais, desenvolvimento de ideais e da integridade do jovem-adulto (Chickering, 1969; Pascarella & Terenzini, 1991). De acordo com Chickering (1969) estas são tarefas específicas, que emergem como factores mais relevantes do desenvolvimento psicossocial. O desequilíbrio populacional do nosso país e a concentração de instituições nos maiores centros urbanos e na zona litoral implicam a deslocação da maioria dos jovens que frequentam o ensino superior. Assim, esta transição é marcada pela quebra da rede de suporte social tradicional, uma vez que implica a separação da família dos amigos, dos vizinhos e conhecidos.

A adaptação a novas culturas institucionais, contextos de relações interpessoais, condições de habitação e de gestão de tempo e financeira pode ser um marco da passagem da adolescência para a vida adulta (Fisher, 1994; Pereira, 1997, Almeida, Soares, & Ferreira, 2002, Freitas, Raposo, & Almeida, 2007). Neste percurso transitório existe uma necessidade de adaptação social e emocional, que nalguns estudos se verificou ser influenciada pelo locus de controlo (Martin & Dixon, 1989, 1994) e considerada geradora de stress (Wintre & Sugar, 2000). Vários estudos sublinham ainda, a relação das características pessoais do estudante e dos apoios disponibilizados pela instituição com o impacto dos desafios caracterizadores desta nova fase (Ferreira & Hood, 1990; Chickering & Reisser, 1993; Almeida, 1998).

Pascarella e Terenzini (1991) procuraram enquadrar o impacto das instituições universitárias no desenvolvimento psicossocial, no rendimento académico e no ajustamento à universidade, identificado em diversos estudos, em dois grandes grupos de teorias e modelos: nas teorias e modelos desenvolvimentais, por um lado e nos modelos de impacto da instituição nas vivências do estudante, por outro.

A transição e adaptação ao ensino superior é, assim, um processo complexo de interacção onde operam variáveis pessoais, as variáveis académicas e contextuais (Almeida, Soares & Ferreira, 2000), tendo influência ao nível do desenvolvimento global do jovem bem como no seu rendimento académico (Almeida, Soares & Ferreira, 2000; Santos & Almeida, 2001).

2. Objectivos

São objectivos deste trabalho:

Avaliar a adaptação académica dos estudantes do Instituto Politécnico de Viseu (IPV);

Perceber a relação entre a adaptação académica e algumas variáveis sociodemográficas.

3. Metodologia

Trata-se de um estudo exploratório de natureza descritiva e inferencial que utiliza um questionário de auto preenchimento, recolhido em Dezembro de 2012, com recurso à ferramenta Google Doc, tendo sido realizada uma recolha presencial em contexto de sala de computadores.

3.1 Amostra

Participaram neste estudo 385 alunos do Instituto Politécnico de Viseu, das Escolas Superior de Educação e de Tecnologia e Gestão, com idades compreendidas entre os 17 e os 60 anos ($21,97 \pm 6,19$), maioritariamente do género feminino e provenientes do meio rural. Trata-se de uma amostra de conveniência com uma distribuição equilibrada pelos diferentes anos do curso, cujas características fundamentais constam na Tabela 1.

Tabela 1: Caracterização da amostra

Variável	N	%
Género		
Masculino	144	37,4
Feminino	241	62,6
Curso que frequenta		
Desporto e Actividade Física	83	21,6
Educação Social	174	45,2
Engenharia Informática	83	21,6
Gestão de Empresas	44	11,4
Meio de Proveniência		
Rural	230	59,7
Urbano	155	40,3
Ano que frequenta		
1º ano	125	32,5
2º ano	142	36,9
3º ano	118	30,6

3.2 Instrumento

Foi utilizado o Questionário de Vivências Académicas - revisto (QVA_r) constituído por 60 itens distribuídos por 5 dimensões (Pessoal, Interpessoal, Carreira, Estudo, Institucional) desenvolvido por Almeida, Ferreira, e Soares (1999), a partir do Questionário de Vivências Académicas original (QVA) construído e validado por Almeida e Ferreira (1997), ao qual se adicionou um conjunto de questões de caracterização sociodemográfica.

O QVA original é um questionário de auto-relato constituído por 170 itens distribuídos por 17 subescalas, tendo os estudos da dimensionalidade da escala evidenciado uma estrutura de cinco factores explicativos cerca de 70% da variância dos resultados (Almeida, 1998). O QVA_r resulta de uma revisão do QVA original de onde foram seleccionados os itens que melhor saturavam nas cinco dimensões identificadas.

A dimensão pessoal do QVA_r inclui 13 itens essencialmente associados ao *self* e às percepções de bem-estar tanto físico como psicológico por parte do estudante, situando-se o valor de *alpha* em .87. A dimensão interpessoal refere-se ao relacionamento com os pares, o estabelecimento de relações mais intimas, bem como a aspectos relativos ao envolvimento em actividades extracurriculares, abrangendo 13 itens que revelaram um valor de *alpha* de .86. A terceira dimensão carreira inclui

a adaptação ao curso, ao projecto vocacional e às perspectivas de carreira, sendo constituída por 13 itens, apresentando um valor de *alpha* de .91. A dimensão estudo refere-se Às competências de estudo do aluno, aos hábitos de trabalho, à gestão do tempo, à utilização da biblioteca e de outros recursos de aprendizagem, aspectos estes patentes em 13 itens da escala, comum valor de *alpha* de .82. A última dimensão institucional inclui o interesse pela instituição, o desejo de nela prosseguir os estudos, o conhecimentos e a percepção dos serviços e estruturas existentes e abrange um conjunto de 8 itens que revelaram uma consistência interna de .71.

Todas as subescalas possuem itens negativos e positivos e as respostas a cada um dos itens são dadas através duma escala tipo Likert de 5 pontos (1= Nada em concordância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica; 5= Sempre em concordância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre).

4. Resultados

Na análise dos dados foi utilizado o Statistical Package for Social Sciences (SPSS versão IBM 21), tendo sido utilizado o *alpha* de Cronbach para avaliar a consistência interna da escala e subescalas. Atendendo que os pressupostos necessários à aplicação de técnicas paramétricas não se verificaram e dada a natureza das variáveis em estudo foram selecionadas as técnicas mais adequadas, nomeadamente o teste U Mann-Whitney e o teste Kruskal-Wallis nas comparações realizadas entre grupos e o coeficiente de correlação de Pearson na análise das associações entre variáveis, adoptando-se como grau de confiança o $p \leq .05$, valor tipicamente utilizado nas ciências sociais e humanas.

4.1 Análise da consistência interna da escala e subescalas

No sentido de se verificar se os valores da consistência interna encontrados nos diversos estudos desenvolvidos com o QVAr (Almeida, Ferreira, & Soares, 1999; Almeida, Soares, & Ferreira, 2002; Seco, Pereira, Dias, Casimiro, & Custódio, 2006) procedeu-se a esta análise utilizando os dados da amostra dos alunos do IPV. Assim, foram encontrados resultados semelhantes aos estudos referidos no que se refere à consistência de cada dimensão, aparecendo novamente a dimensão institucional com o valor mais baixo. Importa referir ainda que em todas as dimensões foram obtidos valores de *alpha* superiores aos anteriormente obtidos, com excepção do valor obtido na dimensão carreira (Tabela 2).

Tabela 2: Consistência interna das dimensões do QVAr na amostra dos alunos do IPV

Dimensões	Nº de itens	alpha	alpha (Nunes & Almeida, 2009)	alpha (Almeida, Ferreira, & Soares, 1999)
QVAr	60	.93	.77	
Pessoal	13	.88		.87
Interpessoal	13	.88		.86
Carreira	13	.85		.91
Estudo	13	.85		.82
Institucional	8	.76		.71

No que se refere à consistência interna total das 5 subescalas o valor obtido neste estudo é razoável ($\alpha = .75$), o que permitiu concluir que a escala apresenta valores adequados à sua utilização.

Quanto ao valor de *alpha* obtido para a escala total (60 itens) importa salientar que o mesmo pode ser considerado muito bom (Pestana & Gageiro, 2008) e é superior ao obtido em outros estudos (Nunes & Almeida, 2009).

4.2 Análises descritivas e inferenciais

A análise descritiva das respostas obtidas em cada uma das dimensões permite-nos afirmar que em todas o valor médio obtido se situa entre o ponto 3 e 4 da escala de respostas, isto é, os alunos oscilam entre a percepção de estarem algumas vezes e bastantes vezes em consonância com a afirmação apresentada. Podemos ainda salientar que em todas as dimensões o valor mínimo obtido foi superior ao mínimo possível da escala (13 nas primeiras quatro dimensões e 8 na dimensão institucional), sendo que o valor máximo possível foi atingido (65 nas primeiras quatro dimensões e 40 na dimensão institucional) (Tabela 3).

Tabela 3: Estatística descritiva das dimensões do QVAr na amostra dos alunos do IPV

Dimensões	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Pessoal	385	19	65	46,39 (3,57)	8,09
Interpessoal	385	21	65	48,45 (3,72)	7,54
Carreira	385	20	65	48,07 (3,70)	7,64
Estudo	385	22	65	42,59 (3,28)	6,78
Institucional	385	13	40	30,29 (3,79)	4,71

Procurou-se avaliar se, à semelhança do estudo de validação do QVAR (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002), existiam relações entre as dimensões e a variável média de entrada no curso, contudo pela análise da correlação, as mesmas não se verificaram na amostra dos alunos do IPV

Os resultados obtidos permitiram verificar que existem diferenças estatisticamente significativas (U Mann-Whitney; $p < .05$) em função do género na dimensão Pessoal. Os alunos obtiveram valores superiores aos das alunas na referida dimensão (M $48,16 \pm 8,44$ vs F $45,34 \pm 7,71$). Nas restantes quatro dimensões não foram encontradas diferenças significativas entre rapazes e raparigas (Tabela 4).

Tabela 4: Análise das dimensões da escala em função do género

Dimensões	N	U M-W	Z	p
Pessoal	385	13772,5	-3,391	,001
Interpessoal	385	15937,5	-1,340	,180
Carreira	385	16652,0	-0,663	,507
Estudo	385	15379,0	-1,870	,062
Institucional	385	15650,0	-1,615	,106

O meio de proveniência do aluno (Urbano/Rural) é também um elemento de contraste nas dimensões Pessoal (U $47,42 \pm 8,65$ vs R $45,71 \pm 7,65$), Interpessoal (U $50,01 \pm 7,20$ vs R $47,40 \pm 7,59$) e Carreira (U $49,16 \pm 7,78$ vs R $47,34 \pm 7,47$), apresentando os alunos provenientes de meio urbano valores de adaptação superior nas três dimensões (Tabela 5).

Tabela 5: Análise das dimensões da escala em função do meio de proveniência

Dimensões	N	U M-W	Z	p
Pessoal	385	15584,5	-2,094	,036
Interpessoal	385	13991,5	-3,584	,000
Carreira	385	14968,0	-2,671	,008
Estudo	385	15744,0	-1,946	,052
Institucional	385	16848,0	-0,915	,360

Apenas se verificaram diferenças estatisticamente significativas em função da frequência do curso pretendido (sim/não) nas dimensões Carreira ($49,52 \pm 6,46$ vs $40,78 \pm 8,99$) e Institucional ($30,73 \pm 4,31$ vs $28,22 \pm 5,81$), sendo que os alunos que afirmaram frequentar o curso pretendido revelaram valores de adaptação superiores (Tabela 6).

Tabela 6: Análise das dimensões da escala em função da frequência do curso pretendido

Dimensões	N	U M-W	Z	p
Pessoal	385	8600,0	-1,878	,060
Interpessoal	385	9746,5	-0,454	,650
Carreira	385	4319,0	-7,199	,000
Estudo	385	8912,5	-1,490	,136
Institucional	385	7591,0	-3,138	,002

Foram ainda encontradas diferenças estatisticamente significativas face ao ano de curso que os alunos frequentam, nas dimensões Interpessoal (2º<1º ano), Carreira, (2º<1º ano e 3º>2º ano), Estudo (3º>2ºano) e Institucional (2º<1º ano e 3º>2º ano) (Tabela 7).

Tabela 7: Análise das dimensões da escala em função do ano de curso

Dimensões	N	K-Wallis	g.l.	p
Pessoal	385	4,859	2	,088
Interpessoal	385	12,811	2	,002
Carreira	385	14,231	2	,001
Estudo	385	8,727	2	,013
Institucional	385	15,898	2	,000

5. Conclusão

Pretendeu-se com este estudo avaliar a adaptação académica dos estudantes do IPV e perceber a relação entre a adaptação académica e algumas variáveis sociodemográficas. Assim, tendo em conta que os alunos do IPV apresentam valores médios situados entre o ponto 3 e 4 da escala de resposta, podemos afirmar que os mesmos demonstram uma razoável adaptação ao seu novo contexto de vida.

Os rapazes apresentam uma percepção de bem-estar físico e psicológico mais favorável resultado, o que é congruente com a literatura consultada (Seco et al., 2006; Nunes & Almeida, 2009). No entanto não foram encontradas diferenças na dimensão Estudo contrariamente aos resultados obtidos na maioria dos estudos (Seco et al., 2006; Seco, Pereira, Dias, Casimiro, & Custódio, 2007; Nunes & Almeida, 2009).

A urbanidade apresenta-se como uma variável altamente relevante, na medida em que os alunos provenientes de meios urbanos apresentam um maior envolvimento com os seus pares e uma maior participação em actividades extracurriculares. Revelam ainda uma maior adaptação ao curso e interesse pela instituição que frequentam.

Os alunos que frequentam o curso pretendido revelam valores mais elevados nas dimensões Carreira e Institucional, estes podem ser explicados pela concretização das suas expectativas no que concerne a uma carreira e às perspectivas de realização e saída profissional. O facto dos alunos estarem a frequentar o curso pretendido pode potenciar uma percepção mais positiva da instituição que frequentam e em consequência revelarem maior disponibilidade para nela se envolverem.

O ano de curso apresenta-se relevante em todas as dimensões, à excepção da dimensão Pessoal, com os alunos do 2º ano a apresentarem os piores resultados em todas as análises, em termos de adaptação ao ensino superior. Este aspecto surge como inovador na medida em que praticamente todos os estudos desenvolvidos até ao momento foram realizados apenas com alunos do 1º ano, respondendo às sugestões dos autores do QVA (Soares, Almeida, & Ferreira, 2006). Assim, apesar de até ao momento o 1º ano ser considerado como o momento central de adaptação ao ensino superior, o nosso estudo chama a atenção para que as questões de adaptação não confinam à entrada no ensino superior.

Importa ainda salientar que a consistência interna das 5 subescalas revelou-se semelhante à dos estudos de validação realizados (α superior a .70, Almeida, Ferreira, & Soares, 1999; Soares, Almeida & Ferreira, 2006; Seco, Pereira, Dias, Casimiro & Custódio, 2006).

De uma forma geral, podemos salientar que os alunos do Instituto Politécnico de Viseu apresentam uma boa adaptação ao ensino superior, evidenciada pela percepção positiva das suas vivências académicas. Contudo, a instituição deverá centrar a sua atenção nos alunos do 2º ano uma vez que são os que estão em maior risco de insucesso ou abandono, partindo da premissa de que as vivências académicas estão associadas a estas variáveis.

Referências

- Almeida, L. S.** (1998). Questionário de vivências académicas para jovens universitários: Estudos de construção e de validação. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 2 (3), 113-130.
- Almeida, L. S. & Ferreira, J. A.** (1997). *Questionário de Vivências Académicas*. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A., & Soares, A. P.** (1999). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: construção/validação do QVA*. Relatórios de Investigação. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Almeida, L., Soares, A. P., & Ferreira, J. A.** (2000). Transição e adaptação à universidade: Apresentação de um *Questionário de Vivências Académicas*. *Psicologia*, XIV(2), 189-208.
- Almeida, L., Soares, A. P., & Ferreira, J. A.** (2002). Questionário de Vivências Académicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 1(2), 81-93.

- Chickering, A. W.** (1969). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering A. W., & Reisser, L.** (1993). *Education and identity* (2ª ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Fisher, S.** (1994). *Stress in academic life: The mental assembly line*. Buckingham: The society for research into Higher Education & Open University Press.
- Ferreira J. A., & Hood, A. B.** (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 24, 391-406.
- Freitas, H. C., Raposo, N., & Almeida, L.** (2007). Adaptação do estudante ao ensino superior e rendimento académico: Um estudo com estudantes do primeiro ano de enfermagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(1), 179-188.
- Martin, N., & Dixon, P.** (1994). The effects of freshman orientation and locus of control on adjustment to college: a follow-up study. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 22(2), pp. 201-208.
- Nunes, S., & Almeida, L.** (2009). Transição e Integração Académica: Estudo com os alunos do Instituto Politécnico de Castelo Branco. *Educareducere*, XIII(21), 167-178.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T.** (1991). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pereira, A. M. S.** (1997). *Helping students cope: Peer counselling in higher education* (doctoral dissertation). University of Hull, Hull.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J.** (2008). *Análise de dados para as ciências sociais. A complementaridade do SPSS* (5ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Santos, L., & Almeida, L. S.** (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1.º ano. *Análise Psicológica*, XIX(2), 205-217.
- Seco, G., Pereira, M. I., Dias, M. I., Casimiro, M. C., & Custódio, S. M.** (2006). *Estudo de validade do Questionário de Vivências Académicas – versão reduzida (QVA-r): resultados obtidos com base numa amostra de alunos do Ensino Superior Politécnico*. In Actas do VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Évora.
- Seco, G., Pereira, M. I., Dias, M. I., Casimiro, M. C., & Custódio, S. M.** (2007, abril). Construindo pontes para uma adaptação bem sucedida ao ensino superior: implicações práticas de um estudo. Comunicação apresentada no IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Funchal.
- Soares, A. P., Almeida, L., & Ferreira, J. A.** (2006). Questionário de vivências académicas: versão Integral (QVA) e versão reduzida (QVA-r). In M. R. Simões et al (coord.), *Avaliação Psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa* (pp. 101-120). Coimbra: Quarteto.
- Wintre, M. G., & Sugar, L. A.** (2000). Relationships with parents, personality, and the university transition. *Journal of College Student Development*, 41(2), 202-214.

O significado atribuído ao ensino médio¹ por alunos do 3º ano de uma escola pública da periferia de São Paulo

The meaning of high school by third year students of a poor neighborhood public school of São Paulo

Rafael Conde Barbosa, Vera Maria Nigro de Souza Placco

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)

conderafael26@gmail.com, veraplacco@pucsp.br

Resumo

Este trabalho é um desdobramento de uma pesquisa de mestrado que buscou verificar qual o significado que o jovem atribui ao ensino médio. Adotando como foco uma escola pública da periferia de São Paulo e as relações entre o ensino médio e o jovem que a frequenta aplicou-se um questionário para 117 alunos dos períodos matutino e noturno do 3º ano do ensino médio. Considerando a indefinição a que este nível de ensino está exposto é importante que se conheça, do ponto de vista de seu público, qual o valor desta instituição pública para eles pensando na elaboração de um projeto de vida. Dar voz ao aluno que a frequenta é buscar pistas para compreender esta relação e também pensar estratégias de ensino que tenham relação com as reais necessidades dos jovens. Para analisar as falas dos alunos foram utilizados estudos da Fundação Perseu Abramo (2008), Sposito (2008), Fundação Victor Civita (2009) e autores contemporâneos que estudam aspectos ligados a juventude e a escola pública. Para os jovens desta pesquisa a escola, especificamente o ensino médio, figura como um espaço de convivência, troca de experiências, local de aprendizagem. Porém eles indicam a desvinculação do ensino as reais necessidades que encontram no seu cotidiano, despreparo dos docentes para abordar temas da atualidade e principalmente falta de diálogo entre os atores que atuam no espaço escolar, especificamente entre alunos e professores.

Palavras-chave: ensino médio, juventude, educação básica.

1 O termo Ensino Médio designa a última etapa da Educação Básica, gratuita e obrigatória no Brasil. Em Portugal este mesmo nível de ensino chama-se Ensino Secundário.

Abstract

Interviewing high school students in a public school of São Paulo, we could verify the meanings these students attribute to Elementary and High School. All students of a São Paulo public High School Third Year were interviewed and Education Official documents were analyzed. Official legislation says that High School must prepare students for University and future entry into the labor market. At the vocational course, in turn, is given the specific task of preparing for labor market. Finding a job appears as one of the concerns of these young people finishing high school and those students, recognizing the precarious education received at school, seek other places for training. Considering the apparent lack of articulation between official legislation and the current reality, the students see in work and in other educational spaces, the possibility to supplement the education received at school and opportunities to obtain professional qualifications to provide access to the labor market.

Keywords: High School, Young People, Work

1. Introdução

Esta pesquisa com jovens alunos do Ensino Médio é decorrente de uma pesquisa realizada na minha graduação em Pedagogia no ano de 2008 com alunos participantes de cursos profissionalizantes em ONGs (Organização não governamental). Naquele momento procurei conhecer qual o significado que os jovens atribuíam a esses cursos. Os alunos tinham idade entre 15 e 17 anos e pude identificar, com as seis entrevistas realizadas em duas ONGs, que para estes jovens o curso lhes proporcionaria as condições necessárias para a disputa de uma vaga no mercado de trabalho.

No mestrado tive como objetivo identificar o significado atribuído à Escola e ao Ensino Médio por alunos de uma escola da periferia da zona sul do município de São Paulo que cursam o terceiro ano do Ensino Médio – última etapa da Educação Básica. Buscou-se identificar como os jovens elaboram seus projetos de vida, relacionando a educação recebida às exigências impostas pelo mercado de trabalho e demais práticas cotidianas.

Como é comum que alguns alunos, mesmo estando na Educação Básica tenham mais de 18 anos, e nesta pesquisa alguns participantes têm mais de 21 anos, optou-se por usar o termo jovem e não adolescente. Esta escolha deveu-se ao fato de que de acordo com o E.C.A. (Estatuto da Criança e do Adolescente) adolescente é todo sujeito entre 12 e 18 anos completos (ECA, 2008).

Após definir quem seriam os sujeitos da pesquisa, verificou-se que a literatura atual apresenta dados que indicam a falta de articulação entre o modo como a escola prepara suas ações para o jovem e como este se relaciona com o espaço escolar, não valorizando seus projetos de vida e conseqüentemente

não adequando seu currículo as necessidades indicadas por seus alunos. Estudos realizados com jovens do terceiro ano do Ensino Médio indicam que os jovens, muitas vezes, identificam-se mais com o aprendizado oferecido por meio do trabalho do que com o recebido na escola (SOUZA, 2003).

A escolha por alunos do Ensino Médio foi proposital. Considerando que, somente no ano de 2009, este nível de ensino se integra oficialmente à Educação Básica, a grande maioria dos brasileiros que concluiu o Ensino Médio, até a presente data (2009), passou três anos por uma etapa escolar que, de certa forma, desconhecia as reais necessidades de seu público. Até o ano de 2008, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) tinha, em sua redação, no Título III, Artigo 4o: “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: inciso II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”. Esta redação, no ano de 2009, foi alterada para “II – universalização do ensino médio gratuito. Redação dada pela Lei no 12.061, de 2009”, o que quer dizer que, agora, o Ensino Médio deve ser universalizado e gratuito a todos (LDB nº 9.394, 2010).

Como é comum a ideia de que leis alteram a realidade como num passe de mágica. Agora já não se trata mais de discutir a obrigatoriedade e universalização deste nível de ensino e o problema além de não estar resolvido, está longe de obter/construir consenso sobre a especificidade do Ensino Médio. Considerando que a dualidade, preparar para o mercado de trabalho ou para o ingresso no ensino superior, não é resolvida, e muito menos há clareza sobre a quem a escola serve, é válido dizer que não se pode homogeneizar o que não é homogêneo. Os alunos possuem diferentes necessidades e provem de realidades particulares. Antes de leis que surgem como salvadoras, os profissionais da educação deveriam conhecer de fato os sujeitos com os quais interagem e buscar pistas, nas falas daqueles que dialogam da forma que sabem (muitas vezes de forma violenta), e este movimento nem sempre é bem interpretado ou tido como correto pelos adultos que julgam apenas as suas atitudes como corretas e dignas de serem aprendidas.

2. Ensino médio e juventude

Esta pesquisa investigou as relações estabelecidas pelos jovens com a instituição escolar e com o mercado de trabalho, em diálogo com as pesquisas desenvolvidas por SPOSITO (2005) e BRANCO (2005). Estes autores ofereceram contribuições para a compreensão do significado atribuído pelos jovens à escola, de modo a estabelecer comparações entre a visão do jovem adolescente, participante desta pesquisa, e dados da literatura. A análise dos dados toma como fundamentos um conjunto de trabalhos que se concentraram nas questões concernentes à constituição do Ensino Médio e as relações que os jovens mantêm com a escola e com outros espaços sociais.

Pensando a relação do jovem com a escola/Ensino Médio Kuenzer (2009) afirma que para os jovens da periferia, a educação teria por objetivo prepará-los para o trabalho, sendo necessário, para tanto, que eles conseguissem ler, contar e escrever. Em momento algum se desejava que estes jovens tivessem muita instrução, uma vez que isto poderia levá-los à revolta com a sua condição social.

Diversos autores iluminaram o estudo e a análise da influência das políticas públicas educacionais na preparação dos estudantes para o ingresso no mercado de trabalho. Acácia Kuenzer (2009) indicou a necessidade de se pensarem propostas para o Ensino Médio que se articulem com a vida dos jovens trabalhadores oriundos das periferias, propondo que os jovens tenham direito a fazer suas escolhas e que estas não tenham como critério, e condição única, a origem social. Observar como os jovens se relacionam com a escola atual – que, de certa forma, age como se ele fosse o mesmo de quarenta anos atrás – possibilita a elaboração de um currículo adequado as necessidades de seus alunos e entender o jovem como alguém imaturo e irresponsável é deixar de dar voz a alguém que normalmente já não tem voz ativa para dizer o que pensa.

Documentos oficiais como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, o P.D.E. (Plano de Desenvolvimento da Educação) (2010) e textos elaborados por especialistas indicam que o Ensino Médio deve preparar o jovem para o mercado de trabalho e permitir a sua continuidade nos estudos em nível superior. Mesmo reconhecendo a função conferida ao Ensino Médio, Kuenzer (2009) indica que o maior desafio a ser enfrentado pelo Ensino Médio é conseguir articular de maneira eficiente estas duas dimensões: continuidade dos estudos e ingresso no mercado de trabalho.

Para Souza (2003), a leitura de documentos oficiais, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que versam sobre as diretrizes a serem seguidas nas escolas de todo o País, indicam que os objetivos declarados nos documentos nem sempre coincidem com as reais necessidades dos jovens e, além disso, as Leis não têm o efeito de alterar e produzir automaticamente uma realidade.

Kuenzer (2009), assim como Souza (2003), indica que a educação de nível médio, além de não ser acessível a todos e não preparar o jovem das camadas populares para o prosseguimento do estudo em nível superior, somente será eficaz ao proporcionar a todos uma participação social e política. Outro problema do Ensino Médio é a sua democratização, independentemente de classe social. Para Kuenzer (2009) faz-se necessário pensar a escola pública do ponto de vista das necessidades daqueles que vivem do trabalho, no caso desta pesquisa os jovens oriundos da periferia do município de São Paulo.

Pensando no sujeito que frequenta o Ensino Médio, jovem/adolescente, é importante que se compreenda a adolescência como uma construção social (AGUIAR, BOCK & OZELLA, 2001), e que esta figura como fase de transição entre a infância e a vida adulta. A Psicologia da Educação ofereceu

contribuições para a compreensão do significado atribuído pelos jovens à escola, de modo a estabelecer comparações entre a visão do adolescente, participante desta pesquisa, e dados da literatura. A análise dos dados tomou como fundamentos um conjunto de trabalhos que se concentraram nas questões concernentes à constituição do Ensino Médio e as relações que os jovens mantêm com a escola e com outros espaços sociais.

3. Metodologia

A escola na qual foi aplicado o questionário situa-se na periferia da zona sul do município de São Paulo e possui sete turmas de terceiros anos do Ensino Médio, sendo que duas turmas eram do período matutino e cinco do período noturno.

A decisão de aplicar o questionário aos estudantes desta escola, que foi denominada escola “Sul 1”, foi determinada com base nos seguintes critérios: possuir, a escola, o ensino de nível médio, público e regular; haver facilidade de acesso, por parte do pesquisador, aos gestores e o consentimento dos mesmos para a realização da pesquisa; estar a escola localizada em um bairro de periferia; haver a possibilidade de ter uma conversa prévia com os alunos para verificar se eles gostariam de participar, espontaneamente, da pesquisa.

Participaram da pesquisa 49 alunos do período matutino e 68 do período noturno, na faixa etária de 15 a 52 anos (duas alunas, uma com 36 e a outra com 52 anos, estavam matriculadas no ensino médio regular. Não figurou como objetivo compreender o movimento que possibilitou o ingresso no ensino regular da Educação Básica e a razão ou razões que não as conduziram para a Educação de Jovens e Adultos - E.J.A.). O critério para participação da pesquisa era a de que o jovem fosse aluno regular do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública.

Para conhecer o significado atribuído à Escola e ao Ensino Médio o instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário composto por 21 questões, seis perguntas abertas e 15 fechadas. As perguntas fechadas buscaram verificar a faixa etária dos estudantes, o número de pessoas com as quais residem, a renda familiar e a situação atual de trabalho. As perguntas abertas, por sua vez, giraram em torno da relação do jovem com a escola e o Ensino Médio, do significado atribuído ao trabalho e aos cursos profissionalizantes, das expectativas em relação ao futuro (após a conclusão do Ensino Médio).

Após o preenchimento dos questionários, os dados foram organizados do seguinte modo para proceder com a análise de conteúdo: inicialmente foram agrupados por sala e separados por período, em seguida as respostas foram digitadas em uma planilha eletrônica, tendo sido atribuído a cada estudante um nome fictício.

As respostas foram lidas, buscando-se as semelhanças e diferenças entre os referidos períodos. Verificadas as diferenças e semelhanças nas respostas, elaboraram-se os seguintes eixos orientadores da pesquisa: ESCOLA/ENSINO MÉDIO, TRABALHO E CURSO PROFISSIONALIZANTE.

4. Resultados da pesquisa

Tomando como referência o sujeito que fala nesta pesquisa, o jovem estudante do Ensino Médio, é interessante que se diga que a sociedade atribui um valor positivo ao encerramento da formação básica e os jovens, prestes a ingressar no mercado de trabalho, percebem a necessidade de concluir o Ensino Médio para que possam estar capacitados para a realização de algumas atividades profissionais.

Entre os 117 alunos participantes desta pesquisa, no período matutino dos 49 jovens, 14 exerciam algum tipo de atividade remunerada e no período noturno dos 68 alunos, 42 estavam trabalhando. Como todos os jovens, trabalhadores ou não, possuem em comum o fato de serem estudantes, Bettiol (2009) afirma que não é comum que se questione a função do Ensino Fundamental I e que ao Ensino Médio sejam conferidas duas atribuições distintas, preparação para o trabalho e continuação dos estudos em nível superior. Portanto, o Ensino Médio deve desenvolver competências que possibilitem a socialização do conhecimento visando o ingresso deste jovem no mercado de trabalho e a sua vivência em outros espaços sociais.

Identificou-se que para alguns jovens o Ensino Médio figura como etapa obrigatória, porém necessária para se estar de acordo com o que a sociedade exige e para conseguir alcançar outros objetivos como, por exemplo, ingressar na faculdade. A partir das falas dos alunos, verificou-se que o ingresso no mercado de trabalho aparece como uma das preocupações centrais para os jovens que concluem o Ensino Médio.

Para os alunos e alunas participantes desta pesquisa, o trabalho figura como possibilidade de alcançar um futuro melhor, auxiliar os pais com as despesas domésticas e adquirir os bens materiais (roupas, equipamentos eletrônicos) e serviços (frequentar cinema, barzinho) que consideram importantes e aos quais atribuem um valor positivo. O jovem, ao contrário da imagem estereotipada construída pelo senso comum demonstra conhecer seus deveres e responsabilidades, explicitando, por exemplo, que sabe o que pode fazer para auxiliar seus familiares e para alcançar conquistas pessoais.

Estes jovens na medida em que reconhecem a precariedade do ensino recebido buscam outros espaços de formação – cursos profissionalizantes. Os jovens destacam que veem no curso profissionalizante possibilidades de ascensão social e econômica e que esperam obter uma ampliação das oportunidades de inserção no mercado de trabalho, bem como aceitação e reconhecimento da

sociedade, melhoria das condições de vida, crescimento profissional e ampliação dos horizontes pessoais.

Como na sua grande maioria estes jovens são oriundos das classes mais pauperizadas da sociedade, Kuenzer (2009) indica que eles se veem obrigados a usufruir uma educação fragmentada e desvinculada das suas necessidades reais e imediatas. Esta autora afirma ainda que para as empresas basta que a escola ofereça uma educação que permita ao jovem adquirir um conhecimento que o permita ler, contar e escrever.

Mesmo que a escola, aparentemente, não ofereça condições para que esse jovem estudante do Ensino Médio da rede pública lute por melhores ocupações no mercado de trabalho, estes alunos indicam que fora a necessidade de trabalhar para conseguir melhores condições de vida, o espaço do trabalho figura como um local de aprendizagem, assim como a escola e os cursos profissionalizantes. Alguns alunos (12) e alunas (10), trabalhadores, dos períodos matutino e noturno, afirmam que o trabalho é um espaço que além de conhecimento e renda faz com que eles se sintam com mais responsabilidade.

As falas destes jovens revelam que os espaços de formação vão além do ambiente escolar, local tido como privilegiado para ensiná-los um repertório que lhes possibilite continuar os estudos em nível superior e ingressar no mercado de trabalho. Dos 117 alunos participantes da pesquisa, 88 alunos ao concluírem o Ensino Médio desejam continuar estudando e 71 alunos ao concluírem o curso profissionalizante desejam um ingresso imediato no mercado de trabalho, não necessariamente eles indicam que pretendem realizar as duas atividades simultaneamente, porém reconhecem que para continuarem estudando precisarão pagar e indicam que o dinheiro para a execução de tal projeto virá do seu próprio trabalho.

O trabalho bem como os cursos profissionalizantes são vistos como espaços que oferecem habilidades e competências não oferecidos pela escola. Esse resultado nos leva a pensar que, para o jovem, a escola é reconhecida como um espaço que tem como principal função a preparação para o prosseguimento dos estudos em nível superior ou em cursos técnicos e profissionalizantes. Ao curso profissionalizante, por sua vez, é conferida a função específica de preparação para o mercado de trabalho.

O trabalho foi indicado pelos jovens participantes da pesquisa como forma de garantir renda para auxiliar sua família, adquirir os bens que desejam e ingressar no ensino superior da rede privada. Estes alunos da rede pública reconhecem que o ensino oferecido pela escola na Educação Básica é insuficiente para prepará-los para o ingresso no mercado de trabalho ou no ensino superior.

Quando se referem especificamente a escola, eles indicam que a instituição escolar figura como um espaço importante e necessário para a construção de um futuro melhor. Reconhecem a escola

como um espaço que possibilita a convivência entre diferentes pessoas e interesses e isso figura como forma de aprendizagem quando tem que aprender a negociar seus interesses com os outros, sejam esses outros professores ou colegas.

Estes alunos, contrariando o senso comum que afirma serem os jovens pessoas despreocupadas e alheias dos problemas que os cercam, demonstram consciência das dificuldades vividas na escola e explicitam suas preocupações quando dizem que esperam que o modo como os conteúdos são trabalhados pelos professores seja modificado. Para esses jovens é necessário que exista um diálogo entre a escola e outros espaços sociais entre eles o mercado de trabalho.

Figura como função da escola a preparação do jovem para sua futura inserção no mercado de trabalho. Pereira (2003) e Kuenzer (1991) afirmam que a escola deveria transmitir uma base de conhecimentos gerais e valores que permitissem ao jovem compreender o mundo no qual ele está inserido. Kuenzer (1991) indica que causa estranheza que a escola, especificamente o Ensino Médio se atribua como função preparar o jovem para o mercado de trabalho. Ela questiona como a escola pode preparar o jovem para o mundo do trabalho se, esta instituição, demonstra desconhecer as necessidades deste público. Esta autora explica que as empresas não dependem da escola para compor seus quadros. Espera-se que este jovem saiba contar, ler e escrever e o resto da aprendizagem o mercado de trabalho fará, adequando o futuro trabalhador as suas necessidades.

Como forma de preparação e complementação a educação recebida na escola, os jovens que possuem melhores condições financeiras, após a conclusão da Educação Básica, buscam cursinhos para se prepararem para o vestibular, ou cursos profissionalizantes para adquirirem habilidades, de escrita e comunicação oral, não ensinadas satisfatoriamente pela escola (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2009).

Mesmo que para as empresas a escola não precise se preocupar em preparar o jovem para ocupar uma posição no mercado de trabalho, para os alunos participantes desta pesquisa, poder concluir o Ensino Médio facilita a aquisição de um emprego. O término do Ensino Médio confere um certo status aqueles que conseguiram concluí-lo. O fato deste grau de ensino ser gratuito, e desde 2009 obrigatório, é, ou deveria ser, a garantia para muitos jovens de que esta é uma etapa que pode ser concluída diferente do ensino superior que, para muitos jovens da rede pública de ensino, será realizado na rede privada.

5. Considerações gerais

Procurar dar voz ao estudante do Ensino Médio da rede pública da periferia do município de São Paulo foi proposital, dado que são poucos os estudos que procuram identificar os significados

atribuídos a Escola e ao Ensino Médio. Como está explicitado nos documentos oficiais, L.D.B. 9394/96 e o P.D.E. - 2007 (2010), que compete ao Ensino Médio a preparação do estudante para o ingresso no mercado de trabalho e a continuação dos estudos em nível superior, a fala dos estudantes indica que a Escola/Ensino Médio é um local de aprendizagem e espaço de convívio com outros jovens. Merece destaque o pouco valor atribuído, pelos profissionais da educação, as relações que os jovens estabelecem com seus colegas. Fica a dúvida se esta relação não poderia ser melhor aproveitada pelos docentes, pensando-se no desenvolvimento de habilidades que demandam parceria e estímulo para um trabalho mais colaborativo e menos competitivo.

Para os alunos desta pesquisa a escola deve oferecer um conteúdo que esteja vinculado as suas reais necessidades e que permita o prosseguimento dos estudos, seja em um curso técnico ou no ensino superior. Estes estudantes, da rede pública, indicam que o conteúdo oferecido não possibilita o ingresso em instituições de ensino superior públicas. Ao constatarem essa deficiência, eles afirmam que para continuar estudando terão que ingressar primeiramente no mercado de trabalho pois, seus pais ou responsáveis, não poderão arcar com os custos do ensino na rede privada.

Pela fala dos estudantes participantes desta pesquisa identificou-se que a escola não oferece um conteúdo vinculado as necessidades dos jovens e, que ela tão pouco parece conhecer as exigências do mercado de trabalho e, no entanto, ela se atribui a função de preparar os seus alunos para o ingresso no mercado de trabalho. Para atenderem as imposições que eles, estudantes, identificam para o ingresso no mercado de trabalho, os jovens buscam outros espaços de formação como por exemplo, os cursos profissionalizantes.

A educação que se espera que a escola ofereça aos jovens é aquela na qual, uma base sólida de educação geral permitirá que se desenvolva um sujeito consciente e ativo dentro do processo produtivo. Deseja-se que esse novo(a) aluno(a)/trabalhador(a) seja capaz de dar respostas rápidas e originais para os problemas que venham a se interpor entre ele e os seus objetivos, destacando-se, por exemplo, o desejo de um melhor posicionamento profissional (KUENZER, 2009).

De acordo com o parecer 15/98 do C.N.E. (Conselho Nacional de Educação), espera-se que a educação, especialmente a de nível médio, venha contribuir para a aprendizagem de competências gerais, possibilitando a formação de pessoas mais autônomas em suas escolhas e, conseqüentemente, mais preparadas para lidar com as constantes transformações que se operam todos os dias no mercado de trabalho. Essa educação deve ser pensada, considerando-se uma superação social e uma mudança no interior da escola que, aparentemente, age como segregadora entre aqueles que terão acesso a um ensino propedêutico e, conseqüentemente, serão formados para dar prosseguimento aos estudos em nível superior e aqueles que receberão uma educação básica, com vista à rápida e direta inserção no mercado de trabalho.

A busca de outros espaços de formação como, por exemplo, os cursos profissionalizantes é justificada, muitas vezes, pela necessidade de qualificação profissional por meio do aprendizado de conteúdos não contemplados pelo currículo escolar. Os jovens, ao conferirem aos cursos profissionalizantes a função específica de qualificação para o mercado de trabalho, parecem indicar que a escola/Ensino Médio possui uma função particular, diferente daquela que está prevista nos documentos oficiais, nos quais se afirma que a escola deve preparar para o prosseguimento dos estudos em nível superior e para o ingresso no mercado de trabalho.

Para estes alunos, trabalhadores ou não, o fato de terem realizado um curso profissionalizante os destaca de outros candidatos no momento de uma entrevista em um processo seletivo. Seria interessante que se pensasse qual o efeito da articulação entre a educação propedêutica oferecida pela escola pública e a educação profissionalizante, ainda mais em um momento como o que vive a cidade de São Paulo, quando foi aprovada a Resolução S.E. (Secretária da Educação) no.47, de 12 de Julho de 2011, que promove a unificação do Ensino Médio com os Cursos Profissionalizantes para os estudantes da rede pública (é importante ressaltar que essa unificação não é algo oferecido a todos os estudantes).

A busca por uma inserção no mercado de trabalho é algo que está atrelado à sua história de vida e este jovem fará suas escolhas buscando atender às suas necessidades e às de sua família, uma vez que as decisões que vier a tomar estarão atreladas às suas condições socioeconômicas. Verifica-se que algumas dificuldades, como, por exemplo, ingressar no mercado de trabalho, estão presentes na vida de alunos de outros países da América Latina. Uma pesquisa realizada por Fanfani (2010), no Ensino Médio de escolas argentinas, nos mostra que ali, também, as ações dos jovens são orientadas em função das necessidades presentes no seu cotidiano.

O jovem das camadas mais empobrecidas não possui um futuro pré-definido, como os jovens das classes mais abastadas da sociedade, e o trabalho, sendo algo que deverá suprir as necessidades imediatas destes jovens e de suas famílias, não está mais garantido pelo acesso à educação e nem pela conclusão do Ensino Médio. Como afirma Fanfani (2010), para o jovem pobre, muitas vezes, não é garantido nem um trabalho decente para que possa alcançar seus objetivos.

Para o jovem das camadas mais pauperizadas da sociedade, ingressar no mercado de trabalho, como foi indicado pela Fundação Perseu Abramo (BRANCO; GUIMARÃES; SPOSITO, 2008), é mais do que simplesmente adquirir relativa independência financeira de seus pais; é a possibilidade de compartilhar responsabilidades e, de certa forma, conquistar um respeito, muitas vezes conferido apenas aos adultos. O jovem busca um espaço no qual ele se sinta respeitado em suas opiniões e ações, uma vez que ele já não é mais tratado como criança, e nem ainda como um adulto.

Mesmo reconhecendo que o trabalho pode atrapalhar o desempenho escolar destes jovens, eles ressaltam a importância do trabalho para poder arcar com as suas despesas e auxiliar a sua

família, complementando a renda familiar. Este jovem, muitas vezes, precisará ingressar no mercado de trabalho logo após a conclusão do Ensino Médio ou até mesmo, dependendo da situação financeira de sua família, enquanto o estiver cursando (CNE, 15/98). A pesquisadora Kuenzer (2000) alerta que querer promover uma educação que emancipe o sujeito e lhe possibilite crescer social e profissionalmente vai além da garantia de acesso ao Ensino Médio a todos os alunos que terminam o Ensino Fundamental. Essa escola deve oferecer e garantir a todos os alunos, independente da classe social a que pertençam, “espaços físicos adequados, bibliotecas, laboratórios, equipamentos, e, principalmente, professores concursados e capacitados” (p.25).

A escola, como espaço de convívio, como foi indicado pelos jovens participantes desta pesquisa, poderia ser um espaço aberto ao diálogo entre pessoas com histórias de vida e objetivos diferentes. Este diálogo entre professor e aluno deveria promover o desenvolvimento de seus usuários, que são alunos com histórias de vida constituídas e que vêm de cursos profissionalizantes ou não, que passam o dia inteiro, muitas vezes, trabalhando e que possuem perguntas que a escola muitas vezes desconhece, simplesmente, por negar voz a quem tem muito a dizer.

Referências

- Aguiar**, Wanda Maria Junqueira; **BOCK**, Ana Mercês Bahia e **OZELLA**, Sérgio. A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In **BOCK**, Ana Maria Bahia; **GONÇALVES**, M.Graça M. e **FURTADO**, Odaír. (orgs.). Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001. p.163-178.
- Bettiol**, Tania Mary. Ensino Médio e Trabalho: Análise das diretrizes internas e externas da escola pública brasileira. Dissertação, Marília, 2009.
- Branco**, Pedro Paulo Martoni. Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas. In **ABRAMO**, Helena Wendel; **BRANCO**, Pedro Paulo Martoni. (orgs.) Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.
- Brasil**. Legislação Educacional: de 2003 a 2010. Site Domínio Público. P. 416. Acesso em: 29/10/2010. Endereço eletrônico: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4727.pdf>>.
- Estatuto da Criança e do Adolescente – E.C.A.** Política para a juventude. Proteção a Infância. São Paulo, 2008
- Fanfani**, E.T. Los que ponen el cuerpo: El profesor de secundaria en la Argentina actual. Educar em Revista. Ed. UFPR. Curitiba, Brasil. N. Especial 1, p.37-76, 2010.
- Fundação Victor Civita**. Atratividade da carreira docente no Brasil. Estudos e pesquisas educacionais. São Paulo, 2009.
- Guimarães**, Nadya Araújo. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil?. In **ABRAMO**, Helena Wendel; **BRANCO**, Pedro Paulo Martoni. (orgs.) Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo. Fundação Perseu Abramo, 2008. p.149-174.

Kuenzer, Acacia Zeneida. Ensino Médio: Construindo uma Proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2009.

Kuenzer, Acacia Zeneida. Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão. 2. Impressão. - Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1991.

Pereira, Maria Gabriela dos Santos. Adolescentes trabalhadores: a construção de sentido nas relações de trabalho. In OZELLA, Sérgio (org.). Adolescências Construídas – A visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003. P. 277 – 314.

Souza, Regina Magalhães de. Escola e Juventude: O aprender a aprender. São Paulo: EDUC/Paulus, 2003.

Sposito, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre a juventude e escola no Brasil. In ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. (orgs.) Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p.87-127.

A percepção de competência, autonomia e pertencimento como indicadores da qualidade motivacional do aluno

Eliana Eik Borges Ferreira

Universidade Estadual de Londrina (Brasil)

ferreiraik@gmail.com, ferreiraik@uel.br

Resumo

O conceito de necessidades psicológicas básicas de competência, autonomia e pertencimento têm um papel central na Teoria da Autodeterminação, considerando-as como essenciais para um funcionamento saudável do organismo e promotores de motivação autorregulada e motivação intrínseca. A qualidade motivacional indica a maneira de engajamento em uma determinada atividade. Esta pesquisa teve como objetivos: examinar em uma amostra de alunos do ensino fundamental as relações entre a percepção das necessidades psicológicas básicas de competência, autonomia e pertencimento com a qualidade motivacional avaliada pelo *continuum* da Autodeterminação e, identificar a relação entre a qualidade motivacional, as necessidades psicológicas básicas e a percepção de envolvimento emocional do aluno. Foram utilizados questionários em escala Likert, aplicados em 625 alunos de 5ª e 6ª série, na disciplina de português. Foram atendidas todas as exigências legais de natureza ética. Os resultados indicaram que a satisfação das três necessidades psicológicas básicas está relacionada positivamente com a motivação intrínseca e as formas autorreguladas de motivação extrínseca. Todas essas formas de autorregulação são preditoras significativas de envolvimento emocional do aluno. Assim, esses resultados revelam que quanto maior a autopercepção de competência, da autonomia e de pertencimento, mais a qualidade motivacional torna-se autorregulada ou intrínseca. Por último, verificou-se uma relação significativa entre a satisfação das necessidades psicológicas básicas e o desempenho medido pelas notas dos alunos. Os resultados foram discutidos à luz da teoria da Autodeterminação, trazendo uma melhor compreensão dos principais elementos constitutivos dos processos motivacionais e sua dinâmica. Neste estudo foram avaliadas limitações e as implicações educacionais, levando em conta a importância do papel do professor, do ambiente da sala de aula com vistas à satisfação das necessidades psicológicas básicas dos estudantes, seu desenvolvimento e integração. Como conclusão, se reitera a importância de aperfeiçoar as práticas educacionais que possibilitem o fortalecimento e a satisfação das necessidades psicológicas básicas de competência, autonomia e pertencimento dos estudantes, favorecendo motivação autônoma e intrínseca, bem como engajamento e envolvimento autônomo.

Palavras-chave: Qualidade Motivacional do aluno; Teoria da Autodeterminação; Necessidades Psicológicas Básicas; Envolvimento emocional do aluno.

Abstract

According to the Self-Determination Theory developed by Deci and Ryan (2000) human beings have a tendency to be active and dynamic. The concept of basic psychological needs has a central role in the Self-Determination Theory, which posits the importance of each of those, competence, autonomy and belonging as essential for a healthy functioning of the body, being promoters of self-regulated motivation and intrinsic motivation. The quality motivational indicates the way to engage in a particular activity. This research aimed to: examine in a sample of students of elementary school the relationship between the perceptions of the basic psychological needs of competence, autonomy and belonging to motivational quality assessed by continuum of the self-determination, and to identify the relationship between the motivational quality, the basic psychological needs and the perceptions of emotional involvement of the student. Questionnaires were used in Likert scale, applied to 625 students of 5th and 6th grade, in the discipline of Portuguese. All the legal requirements of an ethic nature were handled. The results indicated that the satisfaction of the three basic psychological needs is positively related to intrinsic motivation and self-regulated forms of extrinsic motivation. All these forms of self-regulation are significant predictors of the student emotional involvement. Thus, these results reveal that the higher the self-perception of the competence, of the autonomy and of the belonging, more the motivational quality becomes self-regulated or intrinsic. Finally, it was verified a significant relationship between the satisfaction of basic psychological needs and performance measured by student test grades. The results were discussed based on the theory of self-determination, bringing a better comprehension of the main components of motivational processes and their dynamics. In this study the limitations and educational implications were evaluated, considering the importance of the role of the teacher, the classroom environment aiming the satisfaction of basic psychological needs of students, their development and integration. In conclusion, reiterates the importance of improving educational practices that enable the strengthening and the satisfaction of basic psychological needs of competence, autonomy and belonging of students, enhancing intrinsic and autonomous motivation, as well as the autonomous engagement.

Keywords: Motivational Quality of the student; Self-Determination Theory, Basic Psychological Needs, Emotional involvement of the student.

1. Teoria da autodeterminação

Os mecanismos motivacionais estão presentes em inúmeras situações do cotidiano e, o ambiente educacional é um segmento que pode ser beneficiado de forma significativa por meio de intervenções baseadas em resultados de pesquisas como, por exemplo, as fundamentadas na Teoria da Autodeterminação (DECI; RYAN, 2000) desenvolvidas ao longo das últimas décadas.

Encontramos em Bzuneck (2009, p.9) uma análise bem delineada a respeito dos estudos que destacam a importância da motivação. O autor inicia apontando a origem etimológica da palavra “[...] que vem do verbo latino *movere*, cujo tempo supino *motum* e o substantivo *motivum*, do latim tardio, deram origem ao nosso termo semanticamente aproximado, que é motivo”, levando-nos a compreender motivação como o motivo que aciona no ser humano recursos pessoais como energia, talentos, conhecimentos e habilidades de que ele dispõe para iniciar, manter ou até mesmo mudar o curso de uma ação.

A indagação de pesquisadores como Boruchovitch e Bzuneck (2005) e Guimarães (2009), compartilhada por nós, é compreender por que crianças e jovens, embora ávidos pelo saber, pelo convite a novas descobertas e pela necessidade de participação em diversas instâncias sociais, na escola permanecem apáticos, entediados e desinteressados. Estudos de diferentes correntes teóricas buscam compreender estas intrincadas e complexas dinâmicas do processo educacional.

Cientistas da Psicologia da Educação apontados por ex. por (BZUNECK, 2009, 2005; BORUCHOVITCH, 2009, 2004; GUIMARÃES, 2009, 2003; DECI, RYAN, 2006, 2004, 2000) têm investigado continuamente os processos mediadores e promotores do desenvolvimento global do indivíduo, buscando alternativas nos estudos sobre motivação.

Para Tollefson (2000), as diferentes dinâmicas e disposições de professores e alunos podem apresentar-se como fatores tanto incentivadores quanto limitadores da motivação escolar. Os estudos sobre as implicações dos processos motivacionais no contexto escolar como fatores determinantes de maior envolvimento dos estudantes na aprendizagem, é apontado pela literatura mundial como um caminho bastante promissor quando se analisam os problemas da escola (BORUCHOVITCH, 2004; DECI; RYAN, 2000, 1985; GUIMARÃES, 2003; WEINER, 2004; WENTZEL, 1999; WHITE, 1959).

De acordo com Pintrich (2003), ao longo das últimas décadas, pesquisas psicológicas e educacionais têm procurado compreender, sob novas abordagens e perspectivas, o processo de ensino e aprendizagem. Nesta direção, a motivação do estudante passou a ter papel central nas pesquisas. Para o autor, bem como para Brophy (1999) e Deci e Ryan (2000), o estudo sobre a motivação do estudante é fundamental para o aperfeiçoamento das investigações sobre o ensino e a aprendizagem.

Por isso, tanto na literatura internacional – como estudos de Brophy (1999) de Pintrich (2003) – quanto na literatura nacional – como de Bzuneck (2009), Boruchovitch (2004) e Guimarães (2009, 2003) – o constructo da motivação é considerado como relevante no contexto da sala de aula, com ênfase especial à formação e o papel dos professores, bem como em relação ao processo de aprendizagem do aluno.

Pesquisas recentes de Bzuneck (2009), Boruchovitch (2004), Deci e Ryan (2004) e Guimarães (2009, 2003) têm confirmado a relação recíproca entre aprendizagem e motivação, ou seja, a motivação pode causar efeito na aprendizagem e no desempenho, assim como a aprendizagem pode promover mudanças na motivação. As ciências da Psicologia e da Educação têm procurado compreender o comportamento humano e especialmente o processo motivacional sob várias perspectivas, no campo social, comportamental, afetivo e cognitivo. Essa construção histórica da teoria motivacional apresenta-se hoje como um conjunto de concepções bastante complexo.

Para Bzuneck (2009), estudar a motivação no contexto escolar é fundamental porque, além da sua já comprovada relação com aprendizagem, a mesma relaciona-se a características bastante específicas, tais como: processos cognitivos de atenção, concentração, processamento de informações, resolução de problemas, entre outros.

Avaliar como o ser humano disponibiliza seus recursos pessoais, tais como, energia, tempo, conhecimentos, habilidades, os quais lhe permitem investir em determinada atividade é parte fundamental dos estudos motivacionais. No dia-a-dia da sala de aula, as crianças esforçam-se para desenvolver suas potencialidades e trabalham para manter e estabelecer relações interpessoais, buscar autonomia, conseguir realizar atividades de valor e alcançar sua identidade social. A forma como isso se dá está muito relacionada aos processos motivacionais.

A motivação se apresenta, assim, como um determinante crítico no processo de desenvolvimento e de aprendizagem (GUIMARÃES, 2004; BORUCHOVITCH, 2004). Para as autoras, um estudante motivado demonstra, além dos aspectos citados por Bzuneck (2009), um alto nível de empenho nas atividades de aprendizagem, tanto para iniciá-las quanto para mantê-las. Demonstra entusiasmo em suas participações, satisfação em função de desempenhos positivos, disposição para superar barreiras e desafios a ele apresentados.

Estudos realizados nas últimas décadas, como os de Brophy (1999), Deci e Ryan (2004) e Pintrich (2003), mostram que a motivação do estudante para agir adequadamente no domínio acadêmico da sala de aula tem sido identificada como uma meta primária para aquisições escolares. A motivação acadêmica e social dos estudantes pode ser influenciada por inúmeros fatores, tais como o clima da sala de aula, a estrutura de autoridade do professor, o estabelecimento de oportunidades para desenvolver competências, autonomia e habilidades, o sistema de recompensas, as avaliações, a inserção efetiva no grupo e o sentimento de pertencer, todas como possíveis promotoras da qualidade motivacional do estudante (BROPHY, 1999).

As publicações sobre motivação educacional no Brasil, segundo Boruchovitch (2004), Bzuneck (2009) e Guimarães (2009, 2003), têm se concentrado no estudo de diferentes técnicas de coleta de informações. Estes têm procurado identificar: fatores que levam ao decréscimo motivacional dos alunos conforme avançam nas séries, a importância do estilo motivacional do professor, do clima da sala de aula, do senso de autoeficácia do professor e do aluno, entre outros importantes temas. Os resultados destas e de outras pesquisas, incluindo as estrangeiras Brophy (1999) e Deci e Ryan (2004), permitem-nos concluir sobre a importância da necessidade de um número mais significativo de pesquisas para conclusões e elaboração de um corpo teórico consistente sobre o tema.

Embora, inúmeras teorias venham estudando sobre o tema motivação, foi na teoria da Autodeterminação que se vislumbrou a possibilidade de se encontrar uma parte significativa das respostas para alguma das questões que afligem educadores e pesquisadores. Tal contexto motivou para investigar se as necessidades psicológicas básicas de competência, autonomia e pertencimento, um dos constructos básicos da Teoria, podem influenciar na qualidade da motivação do aluno, promovendo maior envolvimento do mesmo e uma aprendizagem de qualidade. Dentre as importantes tendências atuais das pesquisas sobre Motivação, destaca-se o referencial teórico da teoria da Autodeterminação (Deci e Ryan, 2000) que fundamenta o presente trabalho e será apresentado a seguir.

A Teoria da Autodeterminação, de Ryan e Deci (2006), nos últimos vinte e cinco anos propiciou muitas novas pesquisas, as quais incluíram estratégias de investigação e de aplicação. Os teóricos da área vêm desenvolvendo um número substancial de pesquisas sobre estratégias de aprendizagem, *performance* e persistência, entre outros temas. Segundo Ryan e Deci (2006) bem como seus colaboradores, Vallerand, Pelletier e Koestner (2008), resultados obtidos a partir de uma variedade de delineamentos de pesquisa, sejam experimentais, correlacionais ou longitudinais, de métodos e de análises estatísticas, realizados de forma científica e confiável, têm permitido confirmar a importância dos fatores relacionados às dinâmicas motivacionais. Os autores, por exemplo, confirmam com base em dados de pesquisas, que fatores ambientais apoiadores de autonomia conduzem a uma qualidade motivacional superior, caracterizada por altos níveis de autodeterminação, como motivação intrínseca representada por um interesse genuíno na atividade, e regulação identificada na qual, o comportamento é regulado externamente, porém é aceito por sua importância, tendo como consequência resultados adaptativos tanto cognitivos, afetivos quanto comportamentais.

As investigações de Deci e Ryan (2004) iniciaram pela idéia de que o ser humano tem uma tendência natural, inata e construtiva para o crescimento, na qual ele busca cada vez mais uma elaboração e integração do *Self*. O ambiente social pode, dessa forma, facilitar ou dificultar o desenvolvimento e a integração para a qual o ser humano está dotado ou propenso ou, ainda, pode interromper e

fragmentar o processo de crescimento. O desenvolvimento psicológico e a integração da personalidade não podem, assim, ser considerados como algo mecânico, mas como um potencial dinâmico a serviço da integração organísmica dialética.

Sendo assim, a Teoria da Autodeterminação, por meio de uma análise organísmica dialética, procura compreender como as necessidades psicológicas básicas, em interação com os fatores socioambientais, integram e desenvolvem personalidade e motivação autônoma construtiva, para um desenvolvimento em níveis mais elaborados e unificadores do *self*, bem como as condições que fortalecem estes fatores.

A Teoria da Autodeterminação inicia seus estudos examinando a natureza da motivação intrínseca, considerada por Ryan e Deci (2000) a manifestação protótipo da tendência humana no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Realizar uma atividade pelo prazer da própria atividade caracteriza uma motivação intrínseca. Comportamentos motivados intrinsecamente são definidos como “[...] aqueles nos quais a motivação é baseada na satisfação inerente dos comportamentos per se, mais do que em contingências ou reforçamentos que são operacionalmente separados daquelas atividades” (DECI e RYAN, 2004, p. 10). Os autores desenvolveram também estudos sobre a motivação extrínseca, que apresentam indivíduos agindo pela busca de algum tipo de recompensa, estudos sobre os mecanismos da autorregulação, ou de que modo as pessoas adquirem e assumem seus valores pessoais e a automotivação, além de estudos que buscam compreender o impacto da satisfação das necessidades psicológicas sobre o bem estar e a saúde.

Com o amadurecimento e refinamento teórico desenvolvido e respaldado pelas pesquisas empíricas, realizadas com a rubrica da Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (2004, 2000, 1985), os tipos de motivação e os mecanismos de autorregulação, passaram a ser estudados por meio de subteorias ou miniteorias, com a finalidade de investigar de forma mais aprofundada cada grupo de fatores. Cada uma das miniteorias, a da Avaliação Cognitiva, da Integração Organísmica, da Orientação de Causalidade e das Necessidades Psicológicas Básicas investiga um fenômeno motivacional específico e, juntas, compõem a macroteoria da Autodeterminação.

Para Ryan; Deci, (2000) a questão principal é como a Motivação Extrínseca conduz e mantém o indivíduo na ação com qualidade e bem estar. Comportamentos extrinsecamente motivados são iniciados com uma finalidade específica, separada do comportamento em si. A Teoria da Integração Organísmica busca romper com a idéia da motivação intrínseca e extrínseca em pólos opostos, já que isto, não corresponde à realidade, o que, os levou juntamente com outros pesquisadores, a formularem uma tipologia mais abrangente e complexa da motivação extrínseca. Estas apresentam em alguma medida ações auto-determinadas e com possibilidades de escolhas.

Entre a Motivação Intrínseca e a Extrínseca ocorrem diferentes graus por meio dos quais os valores e regulações do comportamento em questão serão internalizados e integrados. Distinguem-se entre os estilos reguladores, quatro tipos de interiorização dentro de um *continuum*: regulação externa e introjetada, regulação identificada e regulação integrada. De acordo com Guimarães (2001) os estudantes se envolvem em uma atividade por vários motivos, na regulação externa, por exemplo, ele se envolve por controles externos para obter recompensa ou evitar punição. Na regulação Introjetada, ele age para evitar sentimento de culpa com relação ao pai, ao professor que espera dele um determinado desempenho. Já na regulação identificada o processo de internalização se apresenta de forma significativa, ou seja, o aluno realiza por reconhecer o valor da atividade em si, é uma forma mais autodeterminada de motivação.

A mini teoria das Necessidades Psicológicas Básicas tem um papel central na Teoria da Autodeterminação. Muitas vezes este papel é implícito e de acordo com Deci e Ryan (2004) podem funcionar como base de sustentação para as mini teorias anteriores. A Teoria da Autodeterminação tem buscado compreender o desenvolvimento humano e a personalidade a partir do conceito das três Necessidades Psicológicas Básicas, de competência, de autonomia e pertencimento. Ela postula que o ambiente que favorece a satisfação destas necessidades básicas, fortalece um funcionamento saudável do organismo, enquanto que, um ambiente que não o faz, dificulta o desenvolvimento promovendo frustrações, apatia e ausência de motivação para agir.

O conceito de Necessidade é importante porque é considerada fonte para definição daquilo que é fundamental para a vida, a motivação para a ação. Deci e Ryan (2000, p.233) propõem que “comportamentos motivados intrinsecamente são baseados nas necessidades das pessoas para sentir competência e autodeterminação”. Os autores postulam que as pessoas tornam-se mais ou menos interessadas nas atividades na medida em que elas sentem satisfeitas suas necessidades para autonomia e competência. Os autores acreditam que a satisfação destas necessidades são essenciais para a manutenção da motivação intrínseca.

Estes e outros estudos permitem que professores possam rever alguns de seus paradigmas sobre o fracasso escolar, em especial, sobre o fato de que a criança que vem para a escola com um padrão de comportamento, dificilmente conseguirá mudá-lo. Portanto, os professores devem apoiar seus alunos a desenvolver suas necessidades de competência, possibilitando a realização de suas atividades com qualidade. Além disso, proporcionar oportunidades ao mesmo de perceber-se como fonte da ação, sentimento de autonomia, de não ser controlado frequentemente por contingências externas, bem como criar um ambiente de pertença entre os estudantes.

Com base na Teoria da Autodeterminação, o presente artigo tem como objetivo descrever e analisar resultados de uma pesquisa sobre a satisfação das necessidades psicológicas básicas e sua

relação com a qualidade motivacional de 625 alunos do ensino fundamental segunda fase de uma escola pública do interior do Paraná.

2. Método

2.1 Participantes

Participaram deste estudo 623 estudantes do ensino fundamental de 5ª e 6ª séries, com idades entre os nove e os dezesseis anos, de escolas do ensino público do estado do Paraná. Participaram deste estudo, 326 meninos (52,24%) e 297 meninas (47,59%). Na quinta série, 177 (52,9%) eram meninos e 157 (47%) meninas. Na sexta série, 149 (51,55%) eram meninos e 140 (48%) meninas. Na quinta série, 90 (27,10%) alunos tinham de nove a dez anos; 177 (53,31%) de onze a doze anos; 54 (16,26%) de treze a quatorze anos e 11 (3,31%) de quinze a dezessete, totalizando 332 alunos nesta série. Na sexta série, 2 (0,70%) alunos de nove a dez anos; 194 (68,07%) de onze a doze anos; 70 (24,56%) de treze a quatorze e 19 (6,66%) entre quinze a dezesseis, totalizando 285 alunos. As escolas foram selecionadas por amostra de conveniência. Foram escolhidas as três maiores escolas do ensino fundamental (segunda fase, de quinta a oitava série) do município. O critério principal para esta opção foi por serem públicas, de periferia e atendimento prioritário a crianças de famílias de classe trabalhadora. Participaram deste estudo, os professores de português dos alunos participantes na pesquisa, em um total de onze professores. Estes professores responderam o questionário sobre envolvimento emocional do aluno e sobre a nota real do mesmo.

2.2 Instrumento

Os itens que compuseram a escala de avaliação foram buscados na literatura internacional e nacional (DECI; RYAN, 2003; GUIMARÃES, 2009, 2008). O questionário utilizado nesta pesquisa foi um instrumento com escala do tipo Likert de cinco pontos, na qual 1 é totalmente falso e 5 totalmente verdadeiro. Foram utilizados nesta pesquisa dois instrumentos, um para os alunos, composto de cinco escalas, cada uma avaliando um ou um conjunto de constructos. Um segundo instrumento, que foi preenchido pelo professor contando de uma ficha da avaliação sobre a nota real do aluno, e um questionário sobre o envolvimento do aluno.

No instrumento para o aluno, a primeira escala foi composta de cinco fatores e organizada para avaliar a percepção do estudante sobre a qualidade da motivação que dirige suas ações. A segunda

escala avaliou a percepção de autonomia, como exemplo das questões “Eu geralmente me sinto livre para expressar minhas opiniões durante as aulas de português”. Na terceira escala, foi avaliada a percepção de competência, uma das questões foi “sou capaz de aprender a matéria nas aulas de português”. A quarta escala foi relativa à percepção de pertencimento, necessidade de estabelecer vínculos próximos e seguros, confirmada por Baumeister e Leary (1995) como fundamental para o desenvolvimento saudável e relacionada à presença de Motivação Intrínseca. Um exemplo de questão é “Me sinto aceito pelo meu professor de português”.

Na quinta escala o aluno relata sobre a percepção de seu envolvimento emocional e comportamental. Seu envolvimento emocional é um auto-relato das emoções relacionadas ao processo educativo formal que envolve bem estar, prazer, respeito ao outro, em oposição a isolamento. Uma questão que exemplifica esta escala é: “Quando estou na aula de português, me sinto mal”. Na sexta escala o aluno avalia como percebe seu desempenho acadêmico na disciplina de português e seu desempenho na escola como um todo, atribuindo uma nota de zero a dez, tanto para uma quanto para outra. O questionário respondido pelo professor apresentou três questões com escala do tipo Likert, nesta o professor relatou sua percepção sobre o envolvimento emocional de cada um dos seus alunos, como por exemplo: “em minha aula este aluno demonstra entusiasmo” na mesma ficha, o professor apresentou a nota obtida de cada aluno na última prova.

A escala sobre o *continuum* da autodeterminação foi construída a partir da escala da autodeterminação de Deci e Ryan (2004) e Guimarães (2009; 2008). Os itens sobre senso de pertencimento foram retirados da escala elaborada por Furrer e Skinner (2003), enquanto os itens sobre envolvimento emocional foram retirados da Student’s Achievement Relevant Actions in the Classroom (SARAC), de Skinner, Wellborn, e Connell (1990), ambos encaminhados à pesquisadora por Ellen Skinner. Os itens do questionário respondidos pelos professores da disciplina escolhida foram retirados da escala elaborada por Furrer e Skinner (2003). Neste questionário, o professor respondeu sobre o envolvimento emocional do aluno e seu desempenho real na matéria de português. A tradução e adaptação dos instrumentos foram realizadas pela pesquisadora. O instrumento foi submetido à apreciação de uma professora doutora em motivação na teoria da Autodeterminação.

2.3 Procedimento de coleta de dados

A aplicação do instrumento aconteceu sempre no horário da disciplina de português. O professor de português da turma, respondeu os questionários em outra sala, ao mesmo tempo em que os alunos respondiam os seus questionários.

2.4 Análise dos Dados

Os dados tabulados foram lançados no programa STATISTICA AX da StatSoft (VERSÃO 7), sendo analisadas as frequências e porcentagens das respostas e posteriormente feita uma análise quanti-qualitativa dos resultados obtidos. Os instrumentos foram avaliados a partir da análise fatorial exploratória, extração dos componentes principais, alfa de Cronbach e correlação (Pasquali, 2003). Além disso, foi realizado ainda o índice de regressão de algumas escalas, bem como o ANOVA quanto às notas dadas pelo aluno.

3. Resultados

Um dos objetivos da presente investigação foi verificar se as satisfações das três necessidades psicológicas básicas para competência, autonomia, e pertencimento, relacionam-se com as formas mais autônomas de motivação extrínseca e com motivação intrínseca. Os resultados dos índices de correlação entre as variáveis identificadas pelo *continuum* da Autodeterminação, as necessidades psicológicas básicas bem como do envolvimento do aluno são apresentados a seguir.

A correlação entre a qualidade da motivação do aluno entre ela mesma nos permite as seguintes conclusões: a desmotivação tem uma correlação positiva com motivação por regulação externa, não apresenta correlação com regulação introjetada e identificada, porém apresenta correlação negativa com motivação intrínseca, isto confirma o resultado obtido, que, quanto maior a desmotivação menor a motivação intrínseca, confirmando assim a consistência do instrumento.

Do mesmo modo a motivação extrínseca por regulação externa se correlaciona positivamente com desmotivação, não apresentando nenhuma outra correlação com os demais tipos. A Regulação Introjetada não apresenta correlação com desmotivação, com índice de consistência de 0,09, e nenhuma correlação com a regulação externa. Apresenta ainda, baixa correlação com a regulação identificada e com a Motivação intrínseca. Este quadro nos leva a algumas reflexões: a primeira sobre a consistência da escala, demonstrando a necessidade de novos estudos. A segunda, de que, como a motivação extrínseca por regulação Introjetada se situa entre as não autorreguladas e as mais autorreguladas, caracterizando-se como um momento de transição, onde não se identifica com nenhuma das regulações. Implicações educacionais importantes podem ser abstraídas deste resultado, como por exemplo, aproveitar os sentimentos que regulam as ações neste período, para promover internalização dos valores educacionais. A motivação extrínseca por regulação Identificada apresenta uma correlação baixa e negativa com a desmotivação e baixa com a externa e a Introjetada. Enquanto que apresenta uma correlação significativa com a motivação intrínseca.

O resultado da motivação Intrínseca, por sua vez, evidencia a distância da desmotivação, com uma correlação negativa, correlacionando como já era esperado apenas com a motivação Extrínseca por regulação Identificada. De acordo com estes resultados, o aluno desmotivado não apresenta ações autodeterminadas, ao contrário está distante delas, o que permite concluir, que quanto mais a qualidade da motivação estiver no *continuum* mais próximo da Motivação Intrínseca, mais possibilidade de ações autodeterminadas o aluno apresentará. É provável que o envolvimento e as realizações deste aluno sejam mais autorreguladas, demonstrando mais confiança em sua capacidade, bem como, maior enfrentamento frente aos desafios no cotidiano da escola.

A percepção de competência correlacionou-se de forma significativa com a motivação intrínseca e motivação extrínseca por regulação identificada e significativa e negativa com desmotivação, o que confirma a importância da percepção de competência com relação à qualidade motivacional do aluno. O pertencimento teve uma importante relação com a qualidade motivacional, revelando índices de correlação negativos entre o pertencimento ao professor e a desmotivação e, índices positivos e significativos com as formas autônomas de motivação. Por outro lado, a percepção de que não pertence ao contexto da sala de aula, ou a percepção de pertencimento negativo, correlacionou-se de modo positivo e significativo com a desmotivação. Vale ressaltar que não foram encontradas correlações entre pertencimento com colegas e a qualidade da motivação.

A partir destes resultados pudemos observar que a competência correlacionou-se de modo positivo e significativo com o envolvimento do aluno. O pertencimento ao professor também apresentou um índice de correlação positivo e significativo. Não foi encontrada correlação entre pertencimento aos colegas e envolvimento. Em relação ao pertencimento negativo, a correlação foi negativa, indicando que um aluno que não se sente incluído no ambiente social, não se envolve nas atividades da sala de aula. Outra correlação positiva e importante foi identificada entre autonomia e envolvimento. A relação entre autonomia e envolvimento pressupõe a necessidade de estratégias instrucionais importantes.

Em função do resultado das correlações, foram buscados os valores preditivos da variável competência, Autonomia, pertencimento ao professor, ao colega e não pertencimento em relação à qualidade motivacional. Buscou-se o valor preditivo das variáveis, percepção de competência, de pertencimento ao professor, aos colegas e pertencimento negativo em relação à desmotivação, motivação extrínseca por regulação identificada, e motivação intrínseca por serem as variáveis que apresentaram correlações mais fortes, acima de 0,30. Procedeu-se à análise de regressão, a partir das correlações positivas e significativas identificadas.

Os resultados permitem concluir que 15% da desmotivação foi explicada pela competência e pertencimento ao professor, com uma Beta de -0,30 e -0,17 respectivamente, ou seja, quanto menor

a percepção de competência e de pertencimento ao professor, maior a desmotivação. As variáveis, competência, autonomia e pertencimento ao professor, responderam por 15% da variação da desmotivação. ($R^2=,15$, $F_{3,575} = 35,91$ $p<0,000$).

Os resultados obtidos pelo índice de regressão permitem concluir que 18% da motivação extrínseca por regulação identificada foi explicada pela competência, com um Beta de 0,36, e 0,09 para pertencimento ao professor, ou seja, quanto maior a percepção de competência e pertencimento ao professor, maior a possibilidade de motivação extrínseca autorregulada. As variáveis de competência e pertencimento ao professor, respondeu por 18% da variação da motivação extrínseca por regulação identificada. ($R^2=,18$, $F_{3,577} = 44,86$ $p<0,000$).

A motivação intrínseca apresenta uma probabilidade significativa de estar ocorrendo, em função da percepção de competência, autonomia e pertencimento ao professor, com uma Beta de 0,29, 0,08 e 0,48 respectivamente, ou seja, quanto maior a percepção de competência, de autonomia e pertencimento ao professor, maior a possibilidade da presença da motivação intrínseca.

O pertencimento ao professor aparece como o mais forte preditor da motivação intrínseca. Este é um dado relevante, pois conduz a importantes conseqüências sobre o papel do professor no processo de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno.

Os índices de regressão encontrados na relação entre a variável independente de competência, autonomia e pertencimento ao professor indicou que elas foram preditoras da variação do envolvimento dos estudantes. Isoladamente a percepção de pertencimento ao professor foi a preditora mais forte, enquanto que a autonomia isoladamente pouco pode prever sobre o envolvimento do aluno em determinada atividade. Novamente os dados indicam a importância das relações de vínculo e pertencimento com o professor, para envolvimento e aprendizagem de melhor qualidade do aluno. Juntas, as três variáveis responderam por 23% da variação do envolvimento. ($R^2= 0,23$, $F_{3,578} = 59,716$ $p<0,000$).

A análise de regressão para a variável dependente envolvimento em relação à qualidade da motivação destacou um R^2 de 0,32, um $F(5,560) = 53,489$, $p= 0,000$, correlacionando com um beta significativo com desmotivação de 0,30 e com motivação intrínseca de -0,34. Este resultado demonstra que envolvimento apresenta uma relação tanto com desmotivação quanto com motivação intrínseca, indicando que, quanto mais o aluno demonstrar motivação autorregulada ou motivação intrínseca, maior seu envolvimento nas atividades da sala de aula.

Através de análise de variância, buscou-se descobrir se as percepções das três necessidades básicas variam em função das notas atribuídas pelos alunos na disciplina. Os escores médios de percepção de competência variaram significativamente em função do desempenho percebido (por notas): $F(N=602) = 8,24$ $p=0,00$. Para a percepção de pertencimento ao professor, $F(N=589) = 10,27$ $p=0,00$.

E para a percepção de autonomia $F(N=608) = 1,86$ $p = 0,04$. Pelo teste de Tukey, HSD, aqueles que se percebem com melhor desempenho, entre 90 e 100, percebem-se também como mais competentes, comparados aos que se percebem com notas entre 60-80 ($p=0,05$). O mesmo se verificou quanto à percepção de pertencimento ao professor. Entretanto, a percepção de autonomia não apareceu significativamente diferente, pelo teste de Tukey, em função do desempenho percebido. O autorrelato de envolvimento afetivo pelos alunos também variou em função da percepção de desempenho medido por notas que eles mesmos se atribuíram: $F(N=603) = 7,47$ $p = 0,00$. Pelo teste de Tukey, resultou que aqueles que se autoavaliaram com melhor desempenho (90-100) perceberam-se como mais envolvidos do que aqueles com autoavaliação entre 50-60.

4. Discussão e considerações finais

Várias pesquisas sobre a qualidade da motivação do aluno, citadas neste trabalho, têm constatado que alunos com motivação mais autodeterminada, realizam mais intensamente suas atividades escolares, participam com maior entusiasmo, enfrentam desafios, além de demonstrarem afetos e emoções mais positivas. Esta relação foi observada também neste trabalho, ou seja, os alunos que relataram uma motivação acadêmica mais autônoma demonstraram maior senso de competência, autonomia e pertencimento, além de relatarem um envolvimento mais comprometido.

Neste estudo, a análise dos auto-relatos dos estudantes sobre sua percepção de competência, autonomia e pertencimento, em relação ao seu estilo regulatório classificado pelo *continuum* da autodeterminação, permitiu identificar relações entre, por exemplo, um estudante que se percebe competente e a qualidade de sua motivação. Os resultados permitem pressupor que quanto mais alta a percepção de competência, de autonomia e especialmente de pertencimento ao professor, mais significativa a relação entre as formas mais auto-reguladas de motivação extrínseca e motivação intrínseca. Esta asserção foi confirmada pelos resultados, que indicaram uma correlação entre a percepção do aluno de ser competente, ter uma relação de vínculo com o professor e de forma menos intensa ter autonomia, com a motivação intrínseca ou motivação autônoma. Por sua vez, uma qualidade motivacional, ou ainda, um estilo regulatório mais autônomo apresentou um maior envolvimento e melhor desempenho na disciplina de português.

A avaliação da qualidade motivacional desta amostra de alunos apresentou-se alinhada com a proposta da Teoria da Autodeterminação, de que quanto maior a percepção das Necessidades Psicológicas Básicas, maior a regulação autodeterminada. Estes dados estão em sintonia com pesquisas desenvolvidas por Niemiec e Ryan (2009 P. 139) nas quais observaram grupos de estudantes do ensino fundamental e médio com o objetivo de verificar a qualidade da motivação do grupo, ou seja,

o tipo de regulação predominante no mesmo. Os autores constataram que além das necessidades para autonomia e competência, encontraram a necessidade de pertencimento como facilitadora do processo de internalização. “Na sala de aula, pertencimento está profundamente associado com o sentimento de um estudante que percebe que seu professor gosta genuinamente dele, o respeita e o valoriza”. Isto significa que, estudantes que se sentem respeitados, acolhidos e atendidos em suas necessidades, terão maior probabilidade de serem regulados por motivação extrínseca mais autônoma ou autodeterminada.

Com relação à percepção de autonomia, os resultados apresentaram uma correlação moderada com motivação extrínseca com regulação identificada, e um índice maior e também significativo com motivação intrínseca. Estudo de Chirkov e Ryan (2001) identificaram que estudantes russos e americanos do ensino médio que relataram ter pais e professores apoiadores da autonomia, tiveram suas realizações associadas com grande internalização da motivação acadêmica e persistência em situações de desafios.

Os estudos citados neste trabalho constataram que, na medida em que as necessidades psicológicas básicas de competência, autonomia e pertencimento vão sendo satisfeitas, ocorre um aumento da motivação extrínseca autônoma e, da própria motivação intrínseca. Por sua vez, a motivação extrínseca mais autorregulada e a motivação intrínseca, promovem maior envolvimento nas atividades, realização com qualidade, levando a desenvolvimento social, psicológico e comportamental. Os envolvimento nas atividades escolares são parte de uma importante dinâmica motivacional que acontece no contexto da sala de aula. Pesquisadores e professores têm buscado compreender o que leva um aluno a envolver-se em uma atividade e não em outra, quais as causas internas e externas promovem ou minam a qualidade do envolvimento do aluno na escola.

Os resultados do presente estudo indicaram índice negativo entre envolvimento e desmotivação. O estudo de Skinner et al., (2008) identificou que alunos que iniciam o ano letivo mais envolvidos, tendem a permanecer assim ao longo do ano, o contrário também parece ser verdadeiro. Os autores constataram ainda, um decréscimo no envolvimento do aluno conforme avançam para o final do ensino fundamental. Além disso, o resultado do estudo destes autores indicou que um dos possíveis fatores para este decréscimo são as condições estabelecidas na sala de aula, condições como apoio do professor, estratégias de ensino, entre outros. Estudos como os de Anderman e Anderman (1999), de Eccles e Wigfield (2002) obtiveram resultados que confirmam os obtidos por Skinner et al., (2008).

Em relação ao envolvimento do aluno, os índices de regressão encontrados entre percepção de competência, autonomia e pertencimento ao professor indicaram que elas foram preditoras da variação do envolvimento dos estudantes. A percepção de competência apresenta um índice relativamente baixo de predição com um beta de 0,17 e autonomia embora significativo, mais baixo, um beta de 0,08, destacando a percepção de pertencimento ao professor como a variável

que melhor permitiu prever engajamento, com um beta de 0,39. As três variáveis responderam por 23% da variação do envolvimento do aluno. O que significa dizer que, criar um clima na sala de aula que estimule apenas uma das três necessidades psicológicas, embora importante, é insuficiente para promover um desenvolvimento integral e favorecer o desenvolvimento de ações mais autônomas e engajadas.

A análise de regressão para a variável dependente envolvimento em relação à qualidade da motivação demonstrou que envolvimento é uma variável dependente apenas da Motivação Intrínseca. Ou seja, a motivação intrínseca é um forte preditor de envolvimento.

Os resultados permitem apostar que, proporcionar aos alunos condições para que se percebam competentes e vinculados ao professor, bem como, com condições de participar de tomadas de decisões cognitivas importantes, poderá levá-los a uma qualidade motivacional mais autônoma. Vale salientar, portanto, o papel fundamental das necessidades psicológicas como propulsoras de motivação intrínseca e extrínseca autorregulada e conseqüentemente do envolvimento do estudante nas atividades escolares. Para suprir estas necessidades, a organização da sala de aula deve ser cuidadosamente preparada, tendo em conta o que se pretende atingir.

Os resultados mostraram que os alunos que percebiam a si próprios como tendo um melhor desempenho, atribuindo a si mesmo, notas entre 90-100, percebiam-se também mais competentes, com mais pertencimento ao professor e mais envolvidos em relação aos que se atribuíam notas entre 60-80. Em relação à percepção de autonomia não se constatou diferença significativa em função do desempenho percebido.

Outro resultado importante quanto à percepção do aluno sobre seu desempenho, está relacionado à comparação com as notas apresentadas pelo professor. É importante destacar que, as notas apresentadas pelo professor ainda não haviam sido informadas para os alunos, e foram relativas à primeira avaliação do ano, já que os questionários foram aplicados entre março e abril, quando apenas uma avaliação havia sido feita. Os resultados de comparação entre estas duas variáveis demonstraram que, o aluno percebe seu desempenho como um pouco superior ao desempenho real obtido por meio de uma prova aplicada pelo professor. Por exemplo, os alunos que se auto atribuíam nota entre 70-100, a nota real fica entre 50-78 aproximadamente. Estes resultados demonstram a importância da autopercepção do aluno e nos remetem a afirmação de Furrer e Skinner (2003) sobre a importância da percepção em relação à própria realidade, ou seja, a forma como a pessoa se percebe, pode ser mais importante do que a situação em si. Ao professor cabe, portanto, um cuidado especial quanto às percepções e concepções de seus alunos quanto às complexas dinâmicas em andamento na sala de aula.

Os resultados obtidos neste trabalho orientam para importantes reflexões, a começar pela necessidade de criar ambientes que possibilitem o fortalecimento das necessidades de competência, autonomia e pertencimento por serem importantes variáveis na determinação da motivação intrínseca e das formas de motivação extrínseca autorreguladas, que por sua vez, levam o aluno a um envolvimento maior com as atividades da escola.

Entre as limitações para este estudo podemos considerar o uso do instrumento de avaliação do auto-relatos no qual se fica sujeito a respostas dadas pela desejabilidade social, e também ao delineamento correlacional, pela sua dificuldade de estabelecer relações causais diretas.

Este estudo nos permitiu confirmar a noção de que a presença da motivação intrínseca e as formas autônomas estão diretamente relacionadas com as realizações do estudante. A constatação da existência das relações entre a percepção de competência, pertencimento, autonomia com as qualidades da motivação determinadas pelo *continuum* da Autodeterminação e seu conseqüente envolvimento, relatado pelos estudantes do ensino fundamental, poderá contribuir de modo significativo para a organização do contexto da sala de aula.

Os estudos de Stone, Deci e Ryan (2009) permitiram-lhes confirmar que, quando o foco da ação são as condições externas que a controlam, a natureza e importância do trabalho por si próprio parecem perder o valor. Nossa reflexão, portanto, nos conduz à importância do processo de internalização pelo estudante, tanto em relação ao valor da aprendizagem, aos conteúdos a serem aprendidos, a realizar com eficácia e competência, quanto a perceber-se responsável e autônomo pelas suas realizações no contexto da sala de aula, uma tendência atual nas propostas educacionais. O uso de estratégias que permitam ao estudante o desenvolvimento de atividades que o leve a sentir-se parte do processo da sua própria escolarização, de perceber-se como ator principal do seu processo de aprendizagem, podendo fazer escolhas, sentir-se autônomo, competente e incluído nas complexas interações que acontecem no espaço da sala de aula, são centrais para um desenvolvimento pleno e saudável.

Dentro dessa linha de pensamento Stone, Deci e Ryan (2009) sugerem algumas condições fundamentais tanto para o contexto da sala de aula, quanto para outros espaços, com o objetivo de fortalecer a motivação autorregulada e duradoura: Elaborar perguntas abertas e chamar para participar nas soluções dos problemas; escutar atentamente e reconhecer as perspectivas da pessoa; oferecer opções dentro da estrutura instrucional, incluindo o esclarecimento das responsabilidades; fornecer feedback sincero e positivo que reconheça iniciativas, baseado em fatos, oferecer feedback sem julgamentos; minimizar os controles coercitivos como recompensas e comparações com outros; promover o desenvolvimento de talentos e compartilhar conhecimento para fortalecer a competência e a autonomia. A escola é vista como um lugar seguro pelos estudantes que ali podem desenvolver suas potencialidades e se sentirem respeitados.

Concluindo, este estudo reitera a importância de aperfeiçoar as práticas educacionais que possibilitem o fortalecimento e a satisfação das necessidades psicológicas básicas de competência, autonomia e pertencimento dos estudantes, favorecendo motivação autônoma e intrínseca, bem como envolvimento autônomo.

Referências

- Anderman, L. H., & Anderman, E. M.** (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 21-37.
- Baumeister, R., & Leary, M. R.** (1995). The need to belong: Desire for inter personal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*, 497-529.
- Boruchovitch, E. A.** (2004). Auto-regulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (Orgs.) *Aprendizagem: Processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis: Vozes, 177-200.
- Brophy, J.** (1999). Research on Motivation in Education: Past, Present and Future. In Urdan, T.C. (Ed.vol.) *The Role of Context*. 11. (pp. 1-44). Maehr, M.L., & Pintrich, P. R. (Ed. Series) *Advances in Motivation and Achievement*, Jai Press Inc: Stanford, Connecticut.
- Bzuneck, J. A.** (2009) A motivação do aluno: Aspectos introdutórios. In Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (Eds.) *Motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*. (pp. 09-36). 4. ed. Petrópolis: Vozes.
- Chirkov, V. I., & Ryan, R. M.** (2001) Parent and teacher autonomy support in Russian and U.S. adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 32*, 618-635.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M.** (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist, 41* (1), 19-31. (Eds.) (2004). *Handbook of self-determination research*. Rochester (NY): University of Rochester Press. (2000). The "what" and the "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, p. 227-268. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A.** (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109-132.
- Furrer, C., & Skinner, E. A.** (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*, 148-162.
- Guimarães, S. E. R.** (2009). Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (Orgs.). *Motivação do Aluno: contribuições da Psicologia contemporânea*. (pp. 37-57). Petrópolis: Vozes,. (2004). Necessidade de pertencer: Um motivo humano fundamental. In boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (Orgs.). *Aprendizagem: Processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis: Vozes, 177-200.

- Guimarães, S. E. R., & Boruchovitch, E. O** (2004). Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos estudantes: Uma perspectiva da teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17, 2, (pp. 143-150).
- Niemiec, C. P.; Ryan, R. M.** Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. Rochester, 30, jun., 2009. Disponível em: <<http://tre.sagepub.com>>. Acesso em 10, outubro, 2009.
- Pasquali, L.** (2003). *Teoria dos testes na Psicologia e na Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Pintrich, P. R.** (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, University of Michigan. 95, 4, 667-686.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L.** (2006). Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? *Journal of Personality*, 74 (6).
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connel, J. P.** (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: The role of perceived control in children's engagement and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22-32.
- Skinner, E. A. et al.** (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of Larger Motivational Dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 4, 765-781.
- Stone, D. N., Deci, E. L., & Ryan, R. M.** (2008). Beyond Talk: Creating Autonomous Motivation through Self-Determination Theory. Rochester, Disponível em: <<http://tre.sagepub.com>>. Acesso em 10, outubro, 2009.
- Tollefson, N.** (2000). Classroom applications of cognitive theories of motivation. *Educational Psychology Review*, 12, 1, 63-83.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Koestner, R.** (2008). Reflections on Self-Determination Theory. *Canadian Psychology*, 49,3, 257-262.
- Weiner, B.** (2004). Attribution theory revisited: transforming cultural plurality into theoretical unity. In McNerney, D. M., & Van Etten, S. (Eds.) *Big Theories Revisited*. (pp.13-29). Greenwich: Information Age Publishing.
- Wentzel, K. R.** (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, 91, 76-97.

Envolvimento dos estudantes na escola e disrupção escolar: Um estudo com alunos de uma escola TEIP

Students engagement with school and school disruption: A study with students on a teip school

Joana Soares ¹, Madalena Melo ¹, Ana Almeida ²

¹ *Universidade de Évora (Portugal)*

² *Universidade do Minho (Portugal)*

jinsoares@gmail.com; mmm@uevora.pt; aalmeida@ie.uminho.pt

Resumo

O envolvimento dos estudantes na escola é um conceito que tem despertado um interesse crescente na comunidade científica. A natureza multidimensional do conceito permite que se evidenciem as interfaces cognitivas, emocionais e comportamentais do envolvimento e a que tipo de influências está sujeito, não só em função das diferenças de idade, género e contexto socioeconómico, mas ainda do modelo educativo e de outras variáveis escolares. O envolvimento dos alunos nas escolas tem sido visto como uma variável capaz de explicar vários dos problemas escolares que afetam também as escolas portuguesas (e.g. baixo desempenho académico e o risco de abandono escolar), e que estão na génese dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). O presente estudo tem como objetivo geral analisar o envolvimento dos estudantes numa escola TEIP na região do Grande Porto e as suas relações com a disrupção escolar e os resultados académicos de estudantes em fase de início e final de ciclo, ou seja, de 2.º ciclo (5.º e 6.º anos) e 3.º ciclo (7.º e 9.º ano) de escolaridade. O procedimento de recolha de dados envolveu uma amostra de 391 alunos, aos quais foram aplicadas a Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola – EAE 2012, com a qual se pretende aferir o grau de envolvimento estudante/escola e a Escala de Disrupção Escolar Professada – EDEP, para avaliar o grau de disrupção escolar dos alunos. Os resultados demonstram que existem diferenças quanto ao género quer na disrupção quer no envolvimento, enquanto no ano de escolaridade estas diferenças não são tão claras.

Palavras-chave: Envolvimento Alunos, Disrupção Escolar, Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

Abstract

The student's engagement at school is a concept that has aroused increasing interest in the scientific community. The multidimensional nature of the concept allows depicting the cognitive, emotional and behavioral interfaces of engagement and what kind of influences is subject, not only because of differences in age, gender and socio-economic context, but also by the educational model and other school variables. The students engagement at school has been seen as a variable capable of explaining many of the educational problems that also affect Portuguese schools (e.g. low academic performance and the risk of dropping out), and are at the essence of Educational Territories of Priority Intervention (TEIP) . The present study main objective is to analyze the engagement of students in a TEIP school in Porto region and its relations with school disruption and academic outcomes of students undergoing beginning and end of cycle, i.e. 2nd cycle (5th and 6th grades) and 3rd cycle (7th and 9th grade). The data collection procedure involved a sample of 391 students, which were applied the Student Engagement at School Scale – EAE 2012, to assess the degree of students engagement at school, and the Professed School Disruption Scale – EDEP, to assess the degree of disruption of students. The results prove that there are gender differences in disruption and engagement dimensions although in school grades that differences are not so clear. **Key words:** Student Engagement at School, School Disruption, Educational Territories of Priority Intervention

1. Introdução

O envolvimento dos estudantes na escola é um conceito que tem despertado um interesse crescente na comunidade científica (Lam & Jimerson, 2008; Veiga, 2012). O seu estudo nas áreas da psicologia e da educação tem vindo a ser constantemente apontado como uma resposta aos problemas que mais preocupam a comunidade educativa: a indisciplina, o abandono e o insucesso escolares. Consequentemente, o envolvimento dos alunos na escola tem sido visto como um antídoto para elevados níveis de aborrecimento e descontentamento dos alunos (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004), assim como, dos fenómenos do insucesso e do abandono escolar (Veiga, Pavlovic, García & Ochoa, 2010; Veiga *et. al*, 2009; Veiga, 2007). Por outro lado, é assinalado o seu efeito protetor ajudando os alunos a contrariar comportamentos de risco, como abuso de substâncias psicoativas, comportamento sexual de risco e delinquência (O'Farrell & Morrison, 2003).

Para Appleton, Christenson e Furlong (2008) o estudo do envolvimento dos estudantes na escola é importante na medida em que oferece perspetivas para a respostas à desmotivação, apatia e falta de envolvimento na vida académica e social para os estudantes nesta situação. Acrescentam ainda

que, embora a escolaridade seja regulada legalmente como obrigatória (no caso português até aos 18 anos), esta obrigação legal não se reflete no envolvimento dos estudantes na escola.

Desmotivados, os nossos alunos são “obrigados” a permanecer nas escolas até ao final da sua escolaridade obrigatória, caminhando errantemente e sem sucesso ao longo do seu percurso educativo.

Tendo em conta o seu princípio de universalidade cabe à escola pública promover a equidade e a igualdade de oportunidades, devendo, para tal, ter em conta os contextos sociais e culturais em que estão inseridas. Pensando no contexto social em que se encontram inseridos, alguns agrupamentos de escola receberam a designação de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), tendo em conta os riscos de exclusão social e escolar das suas crianças e jovens.

Os contextos sociais em que as escolas se inserem podem constituir-se como fatores de risco de insucesso, verificando-se que, em zonas urbanas social e economicamente degradadas, o sucesso educativo é muitas vezes abaixo da média nacional, sendo a violência, a indisciplina, o abandono, o insucesso escolar alguns exemplos da forma como essa degradação se manifesta.

Veiga (2012) refere que o aumento de comportamentos de indisciplina e violência nas escolas tem vindo a ganhar terreno nas nossas escolas. Definida normalmente como a negação de disciplina, segundo Lopes (2012) conceito de indisciplina, difere do conceito de violência, uma vez que não implica a existência de agressões intencionais, com clara violação dos direitos de terceiros.

Normalmente ouvimos falar de Indisciplina associada à falta de disciplina comprovada dos estudantes em contexto educativo (Veiga, 2012; Lopes, 2012). Veiga (2011) adota o termo Disrupção Escolar para traduzir a transgressão das regras escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento entre pares na escola.

A disciplina tem sido alvo de atenção legislativa, com a recente publicação da lei n.º 51/2012, de 05 de setembro que aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os direitos e deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação.

A ideia deste estudo surge da necessidade de compreender o fenómeno da Indisciplina e da Disrupção escolar em um Agrupamento de Escolas integrado num Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) na zona norte do país, na periferia do Porto.

Este estudo tem como objetivo geral na dissertação de mestrado, analisar o envolvimento dos estudantes na escola, a disrupção escolar e efeitos destes indicadores nos resultados académicos de estudantes em fase de inicial e final de ciclo, ou seja, de 2.º ciclo (5.º e 6.º anos) e 3.º ciclo (7.º e 9.º ano) de escolaridade que frequentam um Agrupamento TEIP no norte do país.

O objetivo central que orienta este artigo passa pela análise da relação entre o envolvimento e

a disrupção escolares em função do género e do ano de escolaridade. Pretende-se ainda analisar de que forma os três componentes do Envolvimento (Afetiva, Cognitiva e Comportamental) se relacionam com os três componentes da Disrupção Escolar (Atenção/Distração, Agressão aos Pares e Agressão à Autoridade) e se distribuem e se relacionam com o género e com o ano de escolaridade dos participantes.

2. Enquadramento conceptual:

2.1 O Envolvimento Escolar e o Contexto Educativo

O contexto em que desenvolve a aprendizagem é fundamental para o sucesso educativo dos seus alunos. Partindo da ideia de universalização do ensino público, a escola para todos nem sempre se traduz na “*escola de todos*”. O contexto social em que o aluno se encontra, e conseqüentemente a sua escola, tem importância na forma como o aluno se envolve nas atividades escolares.

Estudos revelam que o envolvimento dos alunos na escola pode ser preditor e protetor do sucesso académico e do abandono escolar precoce (Veiga et al., 2004; Fredricks et al., 2004; Atweh, Bland, Carrington, & Cavanagh, 2008).

2.1.1 Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)

O Programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) surge em Portugal em 1996 da necessidade de melhorar a relação com a escola, o sucesso escolar dos alunos originou um programa de intervenção específico – *O Programa TEIP* (Despacho nº 147-B/ME/96).

Através do Despacho 147-B/ME/96, anteriormente mencionado, definem-se quatro finalidades para os TEIP:

- I)** “Melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos”;
- II)** “Uma visão integradora e articulada da escolaridade obrigatória que favoreça a aproximação dos seus vários ciclos, bem como a educação pré-escolar”;
- III)** “A criação de condições que favoreçam a ligação escola- vida ativa”;
- IV)** “A progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação de vivências das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem”.

Recentemente, o projeto foi continuado por regulamentação legislativa, através do Despacho normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro de 2012. Este despacho define normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de segunda geração, para a promoção e apoio ao desenvolvimento de projetos educativos que, neste contexto, visem a melhoria da qualidade educativa, a promoção do sucesso escolar, da transição para a vida ativa, bem como a integração comunitária

Segundo Ovejero (1993), a crise escolar não está socialmente repartida de forma igual, porque afeta sobretudo os grupos mais desfavorecidos (classe média-baixa, minorias étnicas, etc.), englobando as causas da referida crise em três grupos:

- I) Problemas relacionados com o rendimento escolar, devido, entre outros fatores, à generalização da obrigatoriedade do ensino;
- II) Falta de motivação que leva ao baixo rendimento e à atitude negativa face à escola e aos conteúdos de ensino, tendo como motivo mais relevante o sistema de valores da sociedade de consumo, que deprecia o esforço, contrastando com o que é solicitado pela escola;
- III) Os problemas de integração escolar, quer devido à exigência de normas e valores com os quais muitos alunos não estão familiarizados, quer à diversidade social, cultural e/ou étnica dos públicos escolares.

Para Canário (2009), os TEIP são a mais ambiciosa medida de combate à exclusão social. É fundamental a intervenção no contexto educativo para imperar mudanças no contexto social dos alunos.

Um TEIP é um agrupamento que muitos temem. Tem problemas sociais, escolares, elevadas taxas de insucesso escolar e o risco de abandono precoce está em cada rosto. Tem muita indisciplina, casos graves de perturbação escolar, tem insolência, desafio à autoridade do adulto. Então, uma pergunta era imperativa - como se envolvem na escola estes alunos, com altos níveis de perturbação e de insucesso escolar?

2.2 Envolvimento dos Alunos na Escola

Melo e Pereira (2011) reforçam o crescente interesse da comunidade científica no estudo do envolvimento dos estudantes nas escolas, procurando uma abordagem multidimensional ao conceito, destacando o estudo (*“Exploring Student Engagement in Schools Internationally”*) conduzido em dezanove países pela *“International School Psychologist Association”* (ISPA) – não se tem suportado num caminho e numa sucessiva construção de investigação em torno do conceito.

Este conceito, segundo Veiga et al. (2010) tem sido visto como uma solução para a resolução de pro-

blemas escolares que afetam também as escolas portuguesas, em especial as escolas TEIP, nomeadamente, o baixo desempenho académico e o abandono escolar.

Lam e Jimerson (2008, cit. Melo & Pereira, 2011) no seu estudo da ISPA formularam um modelo de análise dos antecedentes e resultados do envolvimento dos estudantes na escola (Fig. 1) que serve de base a esta investigação, assim como ao questionário a usar.

Segundo os autores, existem cinco fatores que estão na base destes resultados:

- 1) Envolvimento dos estudantes (envolvimento afetivo, comportamental e cognitivo),
- 2) Contextos de instrução (desafio, significância, curiosidade, autonomia, reconhecimento e avaliação);
- 3) Contextos pessoais (orientação para os resultados, atribuições, noções de autoeficácia na aprendizagem);
- 4) Contextos de relação social (suporte de professores, suporte pelos pares, agressão de pares, vitimação de pares e apoio dos pais);
- 5) Resultados dos Estudantes, funcionamento emocional.

Melo e Pereira (2011) analisam este modelo destacando os seus contributos para a determinação de três dimensões que determinam o envolvimento dos estudantes:

- Envolvimento afetivo (relação com a aprendizagem e com a escola);
- Envolvimento comportamental (manifestações comportamentais de persistência na aprendizagem / participação em atividades extracurriculares); e
- Envolvimento cognitivo (abordagens profundas ou significativas no processamento de informação pelos alunos).

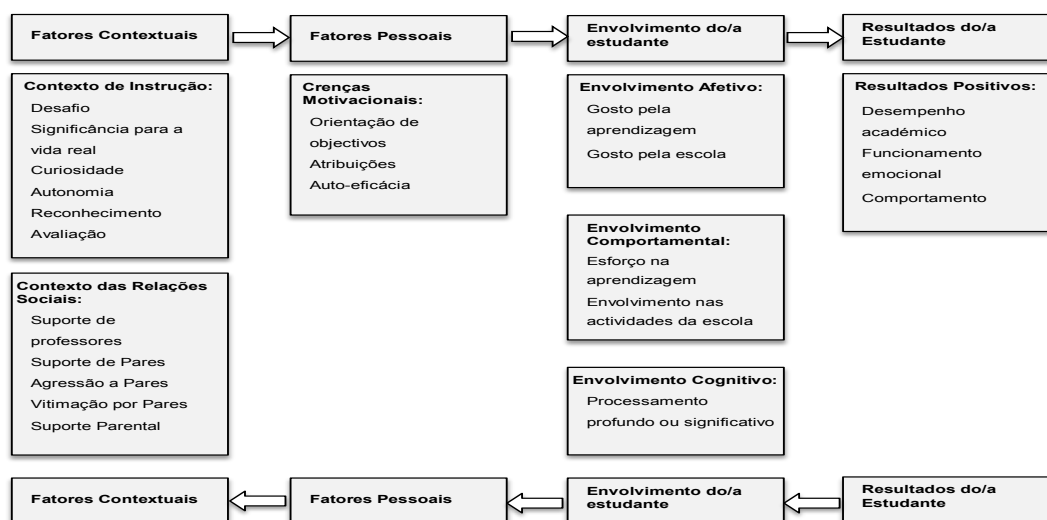


Fig. 1 – Modelo de Antecedentes e Resultados do Envolvimento dos Estudantes na Escola
(Lam & Jimerson, 2008) cit. Melo e Pereira (2011, pp. 8306)

2.3 Disrupção Escolar

Normalmente ouvimos falar de indisciplina associada à falta de disciplina comprovada dos estudantes em contexto educativo (Veiga, 2012; Lopes, 2012). Veiga (2011) prefere o conceito de disrupção escolar para traduzir a transgressão das regras escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento entre pares na escola. Confere-se a necessidade de distinguir indisciplina de disrupção escolar ou mesmo de violência escolar. Embora todas possam coexistir no ambiente académico, diferem quanto à frequência e gravidade da ocorrência.

Para Velez (2010) vários autores referem que a indisciplina e a violência escolar representam um problema, que, embora com prevalência variável, ocorre em todas as escolas, em todos os níveis de ensino, área geográfica ou demográfica. As razões para os comportamentos indisciplinados e violentos por parte de alguns alunos são diversas e prendem-se, sobretudo, com as vivências informais que crianças e jovens experimentam no quotidiano escolar, quer com os seus colegas de turma, quer com os outros com que privam nos corredores, nos pátios, no refeitório. Nas escolas verifica-se um grande contacto entre os alunos e criam-se imensas expectativas nas relações que se estabelecem.

A indisciplina escolar não pode ser vista apenas como uma qualidade inerente ao próprio comportamento do aluno, mas tem antes que ser analisada e compreendida no contexto da relação pedagógica em que a situação emerge. Assim, quando surgem na sala de aula situações consideradas indisciplinadas, é importante reconhecer as possíveis variáveis que intervêm nesse contexto (e.g. aluno, professor, currículo), e que se questione igualmente as variáveis exteriores ao contexto pedagógico (e.g. escola, família, sociedade).

Falar de indisciplina é, então, falar da falta de disciplina. Atualmente, a disciplina tem sido encarada como regra de conduta para fazer reinar a ordem numa coletividade, como por exemplo, na sala de aula, e a obediência a essa regra.

Para Estrela (1994), o conceito de disciplina evolui de uma disciplina inicialmente imposta, por pais, professores ou outros educadores, para uma disciplina consentida e para a autodisciplina, assumida pelo próprio aluno. Este é um percurso que a ação educativa pode estimular, ou dificultar se o educador não prestar atenção ao desenvolvimento psicológico do aluno e, deste modo, não lhe facultar os meios necessários para uma progressiva tomada de responsabilidade.

Neste sentido, a disciplina não é um fim educativo, mas sim um meio para atingir os fins próprios da educação. É vista como um processo que conduz ao autodomínio e à compreensão recíproca, dando origem a um clima de empatia e respeito mútuo, no contexto específico da sala de aula.

Amado (2001) aponta, entre outros, como possíveis fatores psicológicos subjacentes à indisciplina

aspectos associados ao aluno (e.g. necessidade de alguns alunos assumirem maior protagonismo, rivalizarem por estatuto social ou à falta de autoestima), aspectos da sala de aula (e.g. aulas monótonas, teóricas ou pouco estimulantes), aspectos do professor (e.g. professores demasiado permissivos ou demasiado autoritários) ou ainda associados à família (e.g. perceção de um ambiente familiar disfuncional por parte do aluno ou a falta de atenção ou afeto dos pais).

Para Lopes (2012) a indisciplina difere do conceito de violência, uma vez que não implica a existência de agressões intencionais, com clara violação dos direitos de terceiros. O mesmo autor descreve a violência escolar, citando Baker (1998), como o conjunto de comportamentos antissociais perpetrados nas escolas, que podem incluir agressões, assaltos ou comportamentos delinquentes. Lopes (2012) remata estas definições, salientando as suas diferenças na intensidade e frequência: «... Por outro lado, enquanto a violência tem um carácter esporádico e surge por “constelações” de elevada intensidade, a indisciplina tende a ser representada por comportamentos de baixa intensidade mas de elevada frequência. Assim, enquanto os atos violentos são tendencialmente raros mas produzem danos elevados, os atos de indisciplina são tendencialmente mais numerosos mas produzem menos efeitos negativos (para além de os efeitos serem menos duradouros).» (pg. 36)

Por sua vez, Veiga (2012; 2007) introduz o conceito de perturbação escolar em 1996. Para Veiga (2012) a perturbação escolar dos alunos é o conjunto de comportamentos escolares disruptivos. Para este autor, o conceito de comportamento escolar disruptivo é definido como a transgressão das normas escolares com efeito negativo e prejudicial nas condições de aprendizagem, no ambiente de ensino ou no relacionamento entre professor – aluno ou aluno – aluno.

Vários estudos apontam para três dimensões da perturbação escolar: agressão à autoridade, agressão aos colegas e transgressão de regras / distração (Veiga, 2012).

3. Estudo Empírico:

Este estudo tem como base o estudo empírico realizado no âmbito da tese de Mestrado em Psicologia da Educação que está a ser desenvolvido pelas autoras, orientada pela Universidade de Évora e coorientada na Universidade do Minho. Para este artigo foi utilizada parte desta tese de mestrado que será apresentada a seguir.

3.1 Metodologia:

Trata-se de um estudo quantitativo que tem como problema geral a análise das diferenças entre os tipos de envolvimento dos alunos na escola (envolvimento académico, cognitivo e comportamental) e dos tipos de interrupção escolar (distração-transgressão, agressão a pares e agressão à autoridade) inferida pelos alunos com o ano de escolaridade e género dos alunos.

As questões de investigação que orientam este trabalho

— Existem diferenças no **envolvimento cognitivo, comportamental e afetivo dos estudantes** na escola entre os alunos quanto ao **ano de escolaridade**?

— Existem diferenças no **envolvimento cognitivo, comportamental e afetivo** dos estudantes na escola entre os alunos quanto ao **género**?

— Existem diferenças das **3 dimensões da interrupção escolar** (agressão à autoridade, agressão aos colegas e transgressão de regras /distração interrupção) quanto ao **ano de escolaridade**?

— Existem diferenças das **3 dimensões da interrupção escolar** (agressão à autoridade, agressão aos colegas e transgressão de regras /distração interrupção) quanto ao **género**?

Para este estudo, atendendo ao problema e aos objetivos do estudo, formularam-se as seguintes hipóteses de trabalho:

Hipótese 1: Existem diferenças significativas entre o género e os tipos de interrupção escolar.

Hipótese 2: Existem diferenças significativas entre o ano de escolaridade e os tipos de interrupção escolar.

Hipótese 3: Existem diferenças significativas no envolvimento dos estudantes na escola quanto ao género.

Hipótese 4: Existem diferenças significativas no envolvimento dos estudantes na escola nos diferentes anos de escolaridade.

3.2 Método:

3.2.1 Instrumentos:

No procedimento de recolha de dados foram utilizados 2 instrumentos:

- 1)** Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola – EAE 2012 (Veiga, 2012);
- 2)** Escala de Interrupção Escolar Professada – EDEP (Veiga, 2008).

Foi analisada a fidelidade dos instrumentos utilizados através do índice *alfa* de Cronbach, cujos resultados se apresentam abaixo.

Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola (EAE)

(Veiga, 2012)

Esta escala resulta de uma adaptação portuguesa da “*Student Engagement in School Scale*” (SES), desenvolvida por Lam e Jimerson (2008). Trata-se de uma escala multidimensional, de respostas de autorrelato, de tipo Likert com 33 itens, com seis opções de resposta desde discordo totalmente a concordo totalmente.

Da análise do instrumento resultam 3 dimensões de envolvimento: Fator I: Envolvimento Afetivo (EA); Fator II: Envolvimento Comportamental (EC); Fator III: Envolvimento Cognitivo (ECg). A escala apresenta uma elevada fidelidade interna ($\alpha=.955$).

Escala de Disrupção Escolar Professada (EDEP)

(Veiga, 1996; 2008; 2012)

O EDEP, desenvolvido por Veiga em 1996, apresenta 16 itens de autorrelato, de tipo Lickert, com seis opções de resposta desde discordo totalmente a concordo totalmente.

Na análise do instrumento resultam 3 fatores: Fator I: Distração-Transgressão (**DT**); Fator II: Agressão a Pares (**AP**); Fator III: Agressão à Autoridade Escolar (**AA**). Esta escala apresenta uma elevada fidelidade interna ($\alpha=.860$).

3.2.2 Amostra:

A amostra é constituída por 391 alunos do 2.º ciclo (5.º e 6.º anos de escolaridade) e do 3.º ciclo (7.º e 9.º anos de escolaridade) de um agrupamento TEIP do Grande Porto. As idades dos alunos encontram-se entre os 10 e os 19 anos de idade, sendo a média de 12,51.

Da amostra recolhida, 51% são raparigas (n=196) e 49% rapazes (n=192). Da distribuição por ano letivo, em 2012/13, 79 frequentavam o 5.º ano, 98 o 6.º ano, 113 o 7.º ano e 101 o 9.º ano.

A tabela 1 mostra a distribuição dos alunos por sexo e por ano de escolaridade:

Tabela 1

			Ano de escolaridade				
			5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	9.º Ano	Total
Género	Masculino	n	33	45	54	60	192
		%	17,2%	23,4%	28,1%	31,3%	100,0%
	Feminino	n	45	53	58	40	196
		%	23,0%	27,0%	29,6%	20,4%	100,0%
N		78	98	112	100	388	

3.2.3 Procedimentos:

De forma a seguir os trâmites de natureza ética e deontológica, foi solicitada a autorização na escola, junto da Direção do agrupamento e em Conselho Pedagógico e, posteriormente, junto dos encarregados de educação dos alunos envolvidos. Na sequência da autorização, contactaram-se os docentes que lecionavam as turmas dos anos envolvidos no estudo (5.º, 6.º, 7.º e 9.º ano), tendo sido dadas algumas informações sobre a temática e objetivo do estudo e estipuladas as datas para a aplicação do inquérito.

A administração dos questionários aos alunos devidamente autorizados pelos encarregados de educação aconteceu em sala de aula e na presença de um professor da turma. Para além dos instrumentos já elencados, os alunos preenchem um Questionário Sociodemográfico (e.g. Código de identificação, idade, ano de escolaridade), sempre garantindo a privacidade e confidencialidade dos alunos.

A aplicação dos questionários demorou entre 25-50 minutos. Inicialmente foram lidas as instruções aos alunos e retiradas as dúvidas, em especial no preenchimento do Questionário Sociodemográfico com o preenchimento do código do questionário e de algum vocabulário que os alunos desconheciam (e.g. habilitações literárias dos pais, situação face ao emprego dos pais). No preenchimento dos instrumentos de envolvimento, notou-se que os alunos mais novos demoraram mais tempo e também sentiram mais dificuldades em perceber algumas perguntas (e.g. EE13. *A maioria dos meus professores está interessada em mim como pessoa, e não apenas como estudante.*).

Recolhidos os dados, procedeu-se ao tratamento estatístico através do software de análise estatística IBM SPSS Statistics 21.

4. Apresentação dos resultados

Para proceder ao teste de hipóteses formuladas procedeu-se à análise estatística dos resultados apurados. O teste à normalidade da distribuição das variáveis e da homogeneidade das variâncias revelou inicialmente valores da assimetria e achatamento sugestivos da aplicação de Testes Não Paramétricos. A distribuição dos tipos de disrupção escolar, assim como das dimensões de envolvimento não seguem a curva normal, apresentando uma distribuição muito assimétrica.

Para a análise da variável género, foi utilizado o teste Não Paramétrico de Mann-Witney para dois grupos. Para a variável ano de escolaridade, foi utilizado o teste Não Paramétrico de Kruskal-Wallis, com análise do Qui-Quadrado, para três ou mais grupos.

Para o teste da Hipótese 1- **Existem diferenças significativas entre o género e os tipos de disrupção escolar?** – os resultados demonstram que *existem diferenças significativas entre o género e os tipos de disrupção, em todos os tipos de disrupção*: distração – transgressão ($p = ,001$; $p < ,01$); agressão a pares ($p = ,000$; $p < ,001$); agressão à autoridade ($p = ,01$; $p < ,05$).

Na Hipótese 2 - **Existem diferenças significativas entre o ano de escolaridade e os tipos de disrupção escolar?** - resultados os resultados rejeitam a hipótese formulada, aceitando a hipótese nula demonstram que *não existem diferenças significativas entre o género e os tipos de disrupção, em todos os tipos de disrupção*: distração – transgressão ($p = ,398$); agressão a pares ($p = ,991$); agressão à autoridade ($p = ,622$).

Para a Hipótese 3 - **Existem diferenças no envolvimento dos estudantes na escola quanto ao género?** – os resultados demonstram que *existem diferenças significativas entre o envolvimento comportamental dos estudantes na escola e sexo*: envolvimento comportamental ($p = ,03$; $p < ,05$).

Quanto aos restantes tipos de envolvimento, os resultados rejeitam a hipótese formulada, aceitando a hipótese nula, manifestando que *não existem diferenças significativas entre os tipos de envolvimento dos estudantes na escola e o sexo nos seguintes tipos de envolvimento*: envolvimento afetivo ($p = ,673$); envolvimento cognitivo ($p = ,075$).

Para a Hipótese 4- **Existem diferenças no envolvimento dos estudantes na escola nos diferentes anos de escolaridade?** – os resultados demonstram *existir diferenças significativas entre os tipos de envolvimento dos estudantes na escola e o ano de escolaridade em todos os tipos de envolvimento*: envolvimento afetivo ($p = ,000$; $p < ,001$); envolvimento comportamental ($p = ,035$; $p < ,05$); envolvimento cognitivo ($p = ,000$; $p < ,001$).

5. Conclusões e perspetivas futuras

Se o envolvimento dos alunos na escola tem recebido muita atenção dos investigadores, a principal razão passa por combater situações que preocupam as escolas em todo o mundo. Falamos de situações de insucesso académico, associadas ao desinvestimento dos alunos na educação e elevadas taxas de abandono e absentismo académico.

Portugal não é exceção para esta preocupação. O Despacho nº 147-B/ME/96 de 01/08/1996 regula os programas de combate ao insucesso, absentismo e abandono escolar, atualmente no terreno através do Programa TEIP. Mais recentemente outras medidas como o reforço técnico das escolas, através da contratação de psicólogos, animadores socioeducativos, educadores sociais ou técnicos superiores de serviço social (Despacho normativo n.º 20/2012, de 03/10/2012), permitiram fortalecer as estratégias e a sua operacionalização.

Além disso, a disciplina é de tal forma uma preocupação que em 2012 o governo português lançou uma lei para regular o estatuto do aluno assim como os seus direitos e deveres (Lei n.º 51/2012 de 05/09/2012), valorizando o compromisso dos pais ou encarregados de educação para o acompanhamento educativo do seu educando.

No estudo apresentado, salientam-se as diferenças de género em todas as dimensões da disrupção escolar (distração- transgressão, agressão aos pares, agressão à autoridade) com médias mais altas nos rapazes do que nas raparigas.

Veiga (2012) refere que a cultura tradicional tem sido em geral mais permissiva com os rapazes do que com as raparigas, e que a família e a escola esperam comportamentos mais insubordinados e agressivos no sexo masculino do que no sexo feminino. Desta forma, os rapazes cedem mais a modelos disruptivos no que se refere à agressão, comportamentos antissociais ou delinquentes presentes desde a pré-escola até ao secundário. Também no estudo de Veiga (2012) encontram-se diferenças de médias nos dois grupos de disrupção com superioridade no sexo masculino.

Inversamente não se evidenciam diferenças na disrupção escolar em função do ano de escolaridade. Se a indisciplina por si existe nas nossas escolas, conforme as participações e procedimentos disciplinares assim o demonstram a sua gravidade ainda não coloca as participações ao nível da disrupção escolar, embora existam situações mais graves (e.g. agressões a colegas ou furtos).

Globalmente, o género tem um peso mais saliente na explicação das diferenças, onde o sexo masculino se associa à probabilidade de piores resultados na disrupção e níveis mais baixos no envolvimento dos alunos na escola.

Estes resultados vão também ao encontro dos referenciados em diversos outros estudos, nos quais as raparigas surgem como mais envolvidas do que o rapazes (Archambault Janosz & Pagani,

2009; Sahil, 2010; Lam et al., 2012) ou onde se sugere que os resultados escolares negativos, a falta de envolvimento e o abandono escolar são alguns dos problemas mais evidentes nos rapazes (Sahil, 2010). Lam et al. (2012), ainda no seu estudo, verificaram que, comparativamente com os rapazes, as raparigas reportavam maiores níveis de envolvimento escolar. Estes autores acrescentam ainda que várias investigações que procuraram verificar uma relação entre alguns indicadores do envolvimento escolar (e.g. motivação intrínseca; persistência nos trabalhos escolares) em função da variável sexo, observaram que os rapazes se classificavam como sendo menos motivados do que as raparigas; diziam utilizar menos tempo na realização dos seus trabalhos escolares em casa; e, ainda, manifestavam-se como menos interessados e entusiasmados, na prossecução dos seus estudos. Para além disso, também de acordo com Lam et al. (2012), o sexo feminino expressa maior envolvimento cognitivo, demonstrando maior capacidade de autorregulação, planeamento e monitorização das suas aprendizagens comparativamente com o sexo masculino.

As próprias relações positivas que são estabelecidas no meio escolar são percecionadas pelos alunos do sexo feminino e masculino diferentemente, sendo que as raparigas afirmam maior suporte do seu grupo de pares e professores, em comparação com os rapazes, o que, por sua vez, poderá influenciar o seu envolvimento. Registe-se que o suporte social é um dos fatores potencializadores de aceitação e de valorização pessoal, de maior autoestima e de sentimento de pertença para com a escola (Sahil, 2010).

No presente estudo, os resultados no envolvimento ao longo dos quatro anos de escolaridade sugerem na globalidade para uma diminuição, que é sobretudo confinada e devida às dimensões cognitiva e afetiva e não à comportamental. Estes dados são sugestivos de uma quebra que afeta em particular a atenção, a motivação e o gosto e interesse pela escola que, apesar de tudo, não se refletem nos comportamentos, assinalando quiçá o acompanhamento e o esforço redobrado feito pelos professores e demais profissionais em benefício do seu aproveitamento e empenho escolares.

Willms (2003) refere que é importante perceber-se o que é envolvimento e qual a pertinência do seu estudo para as escolas. É necessário perceber que através do estudo do envolvimento percebemos muito sobre o funcionamento da escola que não está nos livros nem nas participações dos alunos. Quando estão nas escolas não estão nas ruas, estão mais longe de problemas. Um contra-argumento é que o descontentamento do estudante é um precursor para outras atividades que tornam os jovens vulneráveis a problemas mais graves. O descontentamento com a escola é, portanto, associado ao eventual envolvimento em atividades que podem ter consequências prejudiciais a longo prazo. Se as intervenções familiares e escolares podem amortecer o aumento de desafeto durante a adolescência, é suscetível de reduzir a prevalência de problemas mais sérios (Wilms, 2003).

Num agrupamento TEIP, a escola é o abrigo de muitos, mas o futuro de poucos. As expectativas pessoais e da família tendem a ser baixas (final da escolaridade obrigatória), as perspetivas de trabalho são escassas e, a escola, tem o dever de cuidar das suas crianças e de lhes permitir um futuro diferente com melhores condições e menos dependentes do estado-social que neste momento se encontra em fase de rutura, e sem sinais visíveis de melhoria. É importante que os nossos alunos sintam sucesso: só assim se sentirão capazes de arriscar estudar mais e ir mais longe. Este pequeno estudo demonstra que os alunos do TEIP, embora se encontrem em risco educativo e de exclusão social, mostram a resiliência necessária para se envolver com a escola a nível afetivo, cognitivo e comportamental com a escola, mesmo quando os resultados da sua aprendizagem não o demonstrem totalmente.

Quanto às perspetivas futuras, vários estudos podem ser feitos com o objetivo específicos, tais como: Discutir o papel da escola na identificação de alunos em risco de disrupção escolar no 1.º ciclo e o impacto destas medidas na prevenção de desajustamento no 2.º e 3.º ciclo; Antecipar o estudo dos níveis de envolvimento ao 1.º ciclo a fim de determinar potenciais medidas para melhorar o envolvimento e ao rendimento escolar dos alunos, em particular em territórios educativos de intervenção prioritária; Identificação das necessidades dos alunos em risco de disrupção escolar e baixos níveis de envolvimento com vista a maior atenção a estes grupos e desejavelmente a extensão do seu acompanhamento ao contexto familiar e comunitário; Reforçar o apoio aos grupos em risco através da formação de professores e os programas de educação parental.

Referências

- Amado, J.** (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições Asa.
- Archambault, I., Janosz, M. & Pagani, L. S.** (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651-670.
- Canário, R.** (2009). Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. *Perspetiva*, Florianópolis, 22 (1), pp. 47-78.
- Despacho nº 147-B/ME/96**, publicado em *Diário da República*, 2.ª série — N.º 177 — 01 de agosto de 1996. (Estabelece a criação do Programa Teip)
- Despacho normativo n.º 20/2012**, publicado em *Diário da República*, 2.ª série — N.º 192 — 3 de outubro de 2012. (Estabelece condições para a promoção do sucesso.)
- Estrela, M.T.**, (1994). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação.
- Fredericks, J.A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A. H.** (2004). School Engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. in: <http://www.jstor.org/pss/3516061>, acedido em 10 de agosto de 2013.

- Atweh B.**, Bland, D., Carrington, S., & Cavanagh, R. (2008). School Disengagement: Its constructions, investigation and management. *School disengagement: its constructions, investigation and management*. In: *AARE International Education Research Conference, 25-29 November 2007, Fremantle, WA*. in: <http://eprints.qut.edu.au/17737/1/c17737.pdf>, Acedido no dia 03 de agosto de 2013 .
- Lam, S.**, Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F., Nelson, B., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Basnett, J., Duck, R., Farrel, P., Liu, Y., Negovan, V., Shin, H., Stanculescu, E., Wong, B., Yang, H., & Zollneritsch, J. (2012). *Do Girls and Boys Perceive Themselves as Equally Engaged in School? The Results of an International Study from 12 Countries*. *Journal of School Psychology*, 50, 77-94.
- Lei n.º 51/2012**, de 05 de setembro, publicada em *Diário da República, 1.ª série — N.º 172 — 05 de setembro de 2012*. (Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação, revogando a Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro).
- Lopes, J. A.** (2012). Violência escolar, indisciplina e gestão de sala de aula. In *Revista Nova Ágora*. Centro de Formação de Associações de Escolas. N.º 3 Setembro de 2012. in http://www.cfagora.net/imagens/pdfs/revista/Revista_01_3.pdf, acedido em 04 de novembro de 2012.
- Melo, M. & Pereira, T.** (2011). Envolvimento dos Estudantes na Escola. Contributos para a sua Conceptualização, Caracterização, Avaliação e Promoção. J-M. Róman Sánchez, M-A, Carbonero Martin e J-D. Valdivieso Pastor (comp.). *Educación, Aprendizaje y Desarrollo en una Sociedad Multicultural* (pp. 8031 - 8316). Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación (ISBN: 978 - 84 - 614 - 8296 - 2).
- O'Farrell, S.**, & Morrison, G. (2003). A factor analysis exploring school bonding and related constructs among upper elementary students. *The California School Psychologist*, 8, 53-72.
- Sahil, S.** (2010). *A structural model of the relationship between teacher, peer, and parental support, behavioral engagement, academic. Efficacy and cognitive engagement of secondary school adolescents*. PhD thesis in Philosophy. University of Malaysia.
- Veiga, F. H.** (2012). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. 3.ª Edição revista e aumentada. Lisboa: Fim de Século Edições.
- Veiga, F.** (2011). Avaliação do Bullying e da disrupção escolar: escalas em estudos portugueses com adolescentes. Atas do VIII Congresso Ibero-americano de Avaliação/Evaluación Psicológica, XV Conferencia Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. (pp. 1467-1479) Lisboa: Universidade Lisboa, Portugal.
- Veiga, F.**, Pavlovic, Z., García, F. e Ochoa, M. (2010). Escala de envolvimento dos alunos na escola: primeiros elementos da adaptação portuguesa da “student engagement in school scale”. In *Livro de Actas do I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”* (pp. 401-408). Braga: Universidade do Minho.
- Veiga, Feliciano H;** Almeida, A.; Carvalho, C.; Janeiro, I.; Nogueira, J.; Melo, M.; Festas, M.; Baía, S. & Caldeira, S. (2009). “Envolvimento dos alunos em escolas portuguesas: Elementos de um projecto de investigação”, Trabalho apresentado em X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, Braga.

Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais (3ª Edição revista e aumentada)*. Coimbra: Almedina.

Veiga, F. H. (2007). Investigação da indisciplina e da violência com as escalas de perturbação escolar inferida e professada. A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva & L. Almeida (Eds.) (2007). *Libro de Actas do Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía*. A Coruña / Universidade da Corunha: *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*.

Veiga, F. H. (2001). *Indisciplina e violência na Escola. Práticas comunicacionais para professores e pais*. 2.ª Edição. Lisboa: Almedina.

Velez, F. (2010). *Indisciplina e violência na escola: Fatores de Risco – um estudo com alunos do 8.º e 10.º anos de escolaridade*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (dissertação de mestrado, orientador: Feliciano H. Veiga).

Willms, J. (2003). *Students engagement at school – a sense of belonging and participation: Results from PISA 2000*. Paris: OECD.

Sítios consultados:

<http://www.dgidec.min-edu.pt/teip/index.php>, disponível em 10 de agosto de 2013.

Habilidades metacognitivas na leitura compreensiva

Um estudo com alunos do 2º ciclo

Metacognitive skills in comprehensive reading

A study with 2nd cycle's students

Ana Cristina Pereira Cortiço, Professor Doutor Óscar Conceição de Sousa

Portugal

anacortico@gmail.com, ossousa@sapo.pt

Resumo

Enquadramento Conceptual: O presente estudo insere-se no âmbito da psicologia cognitiva e tem como referencial teórico a transposição do modelo metacognitivo de Flavell adaptado por Mayor (1995) para a compreensão da leitura. Este estudo faz parte do Relatório de Investigação que antecede o desenvolvimento de uma Tese de Doutoramento em Educação e não foi ainda objeto de defesa ; a sua apresentação pretende obter contributos e orientações de especialistas da área. **Objetivos:** O objetivo geral do presente estudo será melhorar a compreensão de textos narrativos com base na transposição do modelo de Flavell adaptado por Mayor (1995) para a compreensão da leitura, recorrendo ao uso de estratégias diversificadas a aplicar em turmas do 6º ano, segundo o quadro teórico. **Metodologia:** Dado o objetivo de estudo enunciado, pretendemos recorrer a dois grupos, o grupo de controlo e o grupo experimental, utilizando uma metodologia quasi-experimental. Será realizada uma intervenção que prevê o desenvolvimento, junto dos alunos, de ações cognitivas e metacognitivas associadas à auto-observação da metacognição e à autorregulação da leitura, de acordo com o previsto no modelo teórico. A avaliação da intervenção pressupõe uma análise sistemática dos seus resultados. Assim, pretendemos recorrer a três momentos de intervenção: o pré-teste, oito provas de avaliação e o pós-teste. **Resultados e Conclusão:** De acordo com o modelo teórico, pretendemos analisar se o leitor melhora o seu desempenho após o treino de estratégias delineadas de acordo com o nosso quadro teórico. Numa altura em que a escola enfrenta dificuldades em formar leitores competentes e não dispendo de recursos suficientes para o efetuar com eficácia, a compreensão dos processos cognitivos e metacognitivos implicados na leitura compreensiva, poderá constituir uma oportunidade para o desenvolvimento, na escola, de uma didática da leitura mais eficaz.

Palavras-chave: metacognição, processos cognitivos, leitura

Abstract

Conceptual Framework: This study falls within the framework of cognitive psychology and its theoretical transposition of the metacognitive of the Flavell model adapted by Mayor (1995) for reading comprehension. This study is part of the Investigation Report that predates the development of a Doctoral Thesis in Education and has not yet been the subject of defense. Its presentation is seeking input and guidance from specialists. **Objectives:** The overall goal of this study will improve the understanding of narrative texts based on the implementation model Flavell adapted by Mayor (1995) for reading comprehension, resorting to the use of diverse strategies to apply in groups of 6th grade, according to the theoretical table. **Methodology:** Given the purpose of the study stated above, we intend to compare two groups (the control group and the experimental group) by using a quasi-experimental methodology. This intervention aims to develop students' cognitive and metacognitive actions associated with metacognition's self-observation and the self-regulation of reading (according to the provisions of the theoretical model). The evaluation of the strategy requires a systematic analysis of their results by using three stages of intervention: the pretest, eight assessment tests and the post-test. **Results and Conclusion:** According to the theoretical model, we intend to analyze the students' improvement of their performance after training strategies outlined according to our theoretical framework. Nowadays, schools have been struggling to form competent readers, despite the lack of sufficient resources to reach success. Therefore, understanding the cognitive and metacognitive processes involved in reading comprehension could provide an opportunity for development of a more effective didactic reading in schools. **Keywords:** metacognition, cognitive processes, reading.

1. Introdução

O presente estudo insere-se no âmbito da psicologia cognitiva e tem como objetivo a abordagem semântica na compreensão leitora através do ensino de estratégias metacognitivas aplicadas ao texto narrativo e aos leitores do 6º ano.

Assim, designamos por competência leitora as habilidades desenvolvidas pelo leitor ao promover a compreensão a partir da reflexão sobre o seu próprio pensamento durante o curso da leitura; por abordagem semântica na compreensão leitora entendemos a análise das estruturas de construção semântica a nível linguístico, textual e referencial e por último, por estratégias metacognitivas entendemos o desenvolvimento de habilidades estratégicas de regulação, controle e avaliação, pelo aluno, da sua atividade de leitura.

Sendo o texto narrativo o que aparece mais cedo, elegemos como objeto de análise da compreensão da leitura o texto narrativo devido às suas características que permitem explorar a capacidade de compreensão do indivíduo ao nível do significado das palavras, das proposições e dos textos.

É neste enquadramento que o nosso estudo se posiciona, consistindo o seu objetivo final na compreensão de processos metacognitivos que interferem no processo e na elaboração de um programa de instrução que possa contribuir para promover a compreensão de um texto narrativo.

1.2 Fundamentação teórica

Etimologicamente a palavra metacognição significa para além da própria cognição, isto é, faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou, por outras palavras, consciencializar, analisar e avaliar o que se conhece. A dificuldade em definir o que é uma atividade cognitiva tem criado alguma polémica relativamente a que critério atender quando se trata de distinguir as atividades que são cognitivas das que são meta.

Assim, o critério mais aceite nesta distinção considera que a atividade cognitiva envolve o conhecimento declarativo ligado à consciência da tarefa a ser executada predominando a consciência do resultado sobre a consciência do processo; a atividade metacognitiva envolve o conhecimento processual que se evidencia na consciência da tarefa, na avaliação e controlo do próprio conhecimento e na consciência do resultado e do processo.

A pesquisa realizada por Dignath, Buettner e Langfeldt (2008) incidindo na análise de 48 estudos sobre metacognição revela que existe forte correlação entre aprendizagem autorregulada e a compreensão; revela também que há um conjunto significativo de estratégias que, através do ensino explícito, podem alterar as situações de insucesso na compreensão de textos.

Considerando que a definição de competência leitora integra as habilidades desenvolvidas pelo leitor ao promover a compreensão a partir da reflexão sobre o seu próprio pensamento durante o curso da leitura, justifica-se a transposição das noções de metacognição para a compreensão da leitura.

Na década de 70, considerava-se a Metacognição como o conhecimento que o indivíduo tinha sobre a sua própria cognição. Flavell (1977) dá um importante contributo sobre esta temática quando defende que a Metacognição é uma área específica de pesquisa. Vários estudos e teorias passaram então a ser incorporados na concetualização sobre o tema. Um dos contributos foi o do Processamento da Informação que considerava que o sistema cognitivo é constituído por um subsistema que tem por finalidade monitorizar, planear e regular os seus processos. Inicia-se com pouca participação consciente das crianças pequenas; à medida que os processos cognitivos se tornam mais complexos, os processos metacognitivos tornam-se mais conscientes. A este propósito, Brown (1997) refere que a metacognição é a capacidade de refletir sobre os próprios processos cognitivos e metacognitivos.

Na década de 80, Brown (1987) defende que as raízes da metacognição encontram-se

exclusivamente no paradigma do Processamento da Informação, mais especificamente, na descrição dos mecanismos executivos do sistema cognitivo para aprendizagem, através do desenvolvimento da autorregulação e na instrução por meio da heterorregulação.

Nesta linha, Mayor, com base no modelo de Flavell (1979, 1985) considera que é necessário especificar o domínio da metacognição. Por isso, diferencia os tipos de conhecimento necessários na atividade metacognitiva: o conhecimento metacognitivo refere-se ao conhecimento adquirido pelo indivíduo em relação ao todo cognitivo e depende da relação entre as variáveis pessoa, tarefa e estratégia; os objectivos cognitivos dizem respeito às metas a serem alcançadas em cada acção cognitiva; as experiências metacognitivas referem-se às experiências cognitivas que acompanham um acto cognitivo; as acções cognitivas referem-se às realizações para atingir as metas.

Na década de 90, Nelson e Narens (1996) desenvolvem um modelo mais focalizado nos processos. Este modelo defende que o sistema metacognitivo além de monitorizar tem de controlar a informação. O fluxo da informação focaliza-se nos processos e desenvolve-se entre o nível objecto e o nível meta.

Pesquisa recente tem vindo a integrar ambos os modelos no estudo da metacognição. Deste modo, considera-se que o modelo de Flavell permite incidir nos conhecimentos enquanto que o modelo de Nelson e Narens permite uma abordagem preferencialmente centrada nos processos. Paris (2001) refere que as habilidades introspectivas são importantes porque dão aos alunos o poder de controlar a sua aprendizagem demonstrando a aplicação consciente de estratégias cognitivas. Este autor dá ênfase à capacidade de planear e regular o processo de compreensão.

Bolíver (2002) salienta que o leitor deve ter consciência da sua forma de pensar e da habilidade para controlar esses processos. Neste sentido, a metacognição quando aplicada ao processo de leitura, pode ser definida como a consciência que o leitor tem sobre o próprio nível de compreensão da leitura e a habilidade para controlar as acções cognitivas por meio de estratégias metacognitivas que facilitem o entendimento de um determinado tipo de texto. Este autor considera que as estratégias cognitivas de leitura são um conjunto de ações, técnicas e recursos que podem ser usados antes, durante e depois da leitura com o objetivo de promover a compreensão do texto, indicando ao aluno a direcção e a autorregulação da própria aprendizagem. Segundo este autor, o uso de estratégias metacognitivas permite ao leitor fazer uma análise global do texto antes da leitura, observando o título e as figuras, realizando previsões, relacionando-as com o conhecimento prévio. Durante a leitura, esta informação pode ser utilizada na compreensão da mensagem do texto escrito, seleccionando as informações relevantes, ligando-as, fazendo uma análise das predições e hipóteses levantadas antes da leitura de modo a confirmá-las ou rejeitá-las. Depois da leitura, as hipóteses levantadas inicialmente permitem rever e reflectir sobre o conteúdo lido, identificar o sentido de texto, o significado da mensagem .

Para Cantalice (2004), as estratégias metacognitivas de leitura são habilidades usadas para promover a compreensão caracterizando-se por serem planos flexíveis que podem ser adaptados a situações diferentes, variando com a complexidade do texto.

Para Gonçalves (2008), a metacognição, sendo a capacidade de estar consciente dos próprios processos de pensamento, é o pensar sobre o pensar, a auto-avaliação que nos permite dizer “estou a compreender”. Para a autora, se o aluno aprender a conversar consigo próprio acerca do que leu e compreendeu e se, adicionalmente, lhe forem dadas instruções sobre como agir quando verifica que não compreende, ele poderá tornar-se mais consciente do seu estilo de leitor, da sua eficácia e das alternativas para melhorar a compreensão. Assim, quanto melhores forem as capacidades metacognitivas e a auto-regulação, melhor será a capacidade do aluno para avaliar as suas produções, identificar estratégias de leitura úteis e saber quando deixam de o ser.

A revisão da literatura apresentada mostra que a instrução cognitiva, emergente da teoria do processamento da informação, e que tem como função principal o ensino planificado de estratégias a serem utilizadas pelos leitores de forma consciente, intencional e reguladora é uma dimensão essencial da compreensão, já que esta não é uma habilidade inata. Por isso, o desenvolvimento desta competência, implica necessariamente experiências de aprendizagem facultadas por modelos de instrução.

Como refere Jou, I. & Sperb, M. (2006) no seu artigo sobre a metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem, vários trabalhos empíricos têm mostrado a metacognição como um fator determinante na aprendizagem em geral e mais especificamente na aprendizagem da leitura. Estudos sobre a metacognição aplicada à compreensão da leitura (Boruchovits & Mmercuri, 1999; Forest Pressley & Waller, 1984; Garner, 1987) revelaram a importância da relação do domínio específico com o desenvolvimento da capacidade metacognitiva nesse domínio. A importância do domínio específico nos estudos empíricos sobre metacognição pode ser apreciada na aprendizagem da leitura compreensiva. Uma das conclusões referidas por Leffa (1996), sobre o uso que o sujeito faz de estratégias cognitivas e metacognitivas, é que a instrução influencia o desenvolvimento metacognitivo, isto é, a exposição a um programa sistemático de monitorização de leitura compreensiva, permite melhorar a competência de leitura compreensiva. Assim, Leffa (1996) refere-se à importância do objetivo do leitor que determinará a eficácia de uma determinada estratégia de leitura explicitando assim a estreita relação entre objetivos e estratégias utilizadas.

Jou & Sperb (2006) referem que as variáveis que influenciam a compreensão do texto, como o conhecimento da estrutura e a utilização de ações cognitivas e metacognitivas, podem ser ensinadas de forma explícita e direta.

Segundo Giasson (1993), o ensino dos processos metacognitivos incide, essencialmente, no conhecimento de estratégias e na gestão da compreensão.

No que diz respeito ao ensino sobre o conhecimento de estratégias, Giasson (1993) refere que, quando os alunos não sabem gerir a sua compreensão na leitura, uma forma de começar o ensino consiste em fazê-los adquirir conhecimentos sobre estratégias metacognitivas. Antes de começar a trabalhar os conhecimentos sobre as estratégias metacognitivas, poderá avaliar-se a conceção que os alunos têm sobre o uso das estratégias, utilizando o modelo de questionário proposto por Hahn (1984) destinado a alunos do 6º ano ou o modelo proposto por Wixson et al. (1984) que consiste na realização de um questionário individual sob a forma de uma entrevista e que tem por finalidade avaliar o modo como os alunos abordam a atividade da leitura.

2. Problemática

A análise a que procedemos na parte teórica do nosso trabalho, levou-nos a tomar conhecimento de que os vários modelos de leitura atribuem importância significativa ao uso de estratégias metacognitivas na compreensão do texto escrito. Parece existir um consenso em que a competência para selecionar e utilizar estratégias de compreensão adequada às exigências de cada texto é uma tarefa característica dos alunos com sucesso. Por outro lado, os alunos com dificuldades caracterizam-se, entre outros aspetos, por não terem assimilado as estratégias de leitura ou por não as saberem escolher e utilizar de forma apropriada.

Sendo o ato de ler uma componente intrínseca do desenvolvimento cognitivo dos alunos, com repercussões no seu sucesso escolar, profissional e pessoal, o nosso estudo pretende analisar o modo de alargar o acesso semântico na compreensão leitora através da metacognição.

Tendo em conta as conceções apresentadas no nosso quadro teórico, colocámos a seguinte questão de pesquisa: poderá o uso de estratégias metacognitivas, no ato de leitura, melhorar os níveis de compreensão em alunos de 6º ano?

Perante esta questão, o objetivo geral do presente estudo será melhorar a compreensão de textos narrativos, com base na transposição do modelo de Flavell adaptado por Mayor (1995) para a compreensão da leitura, recorrendo ao uso de estratégias diversificadas a aplicar em turmas do 6º ano, segundo o quadro teórico

Deste modo, colocámos como primeira hipótese que os alunos, quando leem, procedem à decodificação sem realizarem uma leitura com compreensão; esperamos que os níveis de compreensão sejam mais fracos no grupo de controlo.

Na nossa segunda hipótese, esperamos que os alunos do grupo experimental, no ato de ler, através da leitura silenciosa e do treino de estratégias de leitura, melhorem a compreensão do texto superando os alunos do grupo de controlo.

2.1 Desenho de pesquisa

Para atingir o objetivo do estudo recorreremos a dois grupos, um grupo de controlo e outro experimental. Tanto o grupo de controlo como o grupo experimental serão sujeitos a um pré-teste avaliativo dos níveis de compreensão textual. Num segundo momento, o grupo experimental será treinado a utilizar estratégias metacognitivas, duas vezes por semana. Ao fim desse período, os alunos, tanto do grupo de controlo como do grupo experimental serão sujeitos a uma prova de leitura e compreensão. Serão registados os resultados. A experiência decorrerá durante oito semanas.

2.2 Tipo de pesquisa

A avaliação de uma intervenção pressupõe uma análise sistemática dos seus resultados

Dado o objetivo de estudo acima enunciado, recorreremos a dois grupos, o grupo de controlo e o grupo experimental, utilizando uma metodologia quasi-experimental.

2.3 Sujeitos de pesquisa

As quatro turmas do 6º ano de escolaridade, nas quais se centra o nosso estudo, foram selecionadas de entre as sete existentes numa escola de 2º, 3º ciclo e ensino secundário do concelho de Abrantes.

Tanto o grupo experimental como o grupo de controlo serão constituídos por grupos de 20 alunos. Para garantir a homogeneidade nas quatro turmas, selecionaremos alunos dentro da mesma faixa etária e procuraremos igual número de alunos que tenham obtido classificação dois, três, quatro ou cinco no terceiro período do ano transato.

As turmas que constituem o grupo experimental foram escolhidas pelo facto de serem lecionadas por mim; as outras duas turmas serão distribuídas pelos professores de Português que se disponibilizaram para aplicar as provas de compreensão.

2.4 Instrumentos de treino metacognitivo

Para o estudo da leitura compreensiva optámos pela utilização de textos narrativos. Escolheu-se esta tipologia dada a sua relevância no contexto escolar do 2º Ciclo.

Serão selecionadas narrativas diversificadas e adequadas aos alunos deste ciclo de ensino. O treino de estratégias de leitura será realizado com base em textos da mesma tipologia e seguirá o modelo adotado neste estudo.

2.5 Instrumento de recolha de dados

Para a concretização dos objetivos desta investigação, recorreremos a três momentos de intervenção: o pré-teste, oito provas de avaliação e o pós-teste.

Para garantir a fiabilidade do instrumento, as provas de avaliação serão realizadas por uma equipa de juizes que elaborarão as questões das provas. Proceder-se-á a uma análise qualitativa dos resultados.

2.6 Procedimentos

Depois de informada a Direção da escola sobre os objetivos e as etapas no desenvolvimento do trabalho a realizar, pretendemos informar os Encarregados de Educação das turmas, referindo o âmbito do trabalho a realizar.

O estudo será desenvolvido, ao longo de oito semanas, durante o 3º período, em sessões de treino com a duração máxima de quarenta e cinco minutos. Na primeira sessão será realizado um pré-teste com a duração aproximada de quarenta e cinco minutos; na última sessão será realizado um pós-teste.

Antes de iniciar a experiência, será explicado ao grupo experimental que a leitura é uma atividade complexa que supõe conhecimentos mas exige também um esforço de pensamento e de raciocínio; será também referido que, sempre que não se compreende imediatamente um texto, existem estratégias que podem ser utilizadas para ultrapassar essa dificuldade.

Na definição de estratégias metacognitivas, tivemos em consideração, de acordo com a conceptualização apresentada, o previsto no modelo teórico que nos serve de referência; assim, o nosso propósito será conduzir o aluno a aplicar diferentes estratégias metacognitivas centradas em diferentes modalidades e componentes da metacognição :

- Identificar os aspetos importantes da mensagem
- Centrar a atenção nos conteúdos principais
- Prever as consequências de uma ação: o que irá acontecer se fizer isto?
- Conferir os resultados das ações próprias: funcionaram?

- Controlar a atividade própria em curso: como é que estou a desempenhar a tarefa?
- Testar a realidade: faz sentido?
- Avaliação da eficácia da estratégia e seleção de novas soluções

De acordo com o modelo teórico, pretendemos analisar se o leitor melhora o seu desempenho após o treino de estratégias delineadas de acordo com o nosso quadro teórico.

Esperamos igualmente que os resultados obtidos permitam analisar as mudanças verificadas e contrastá-las com o corpo de conhecimentos científicos.

Referências

- Amaral, R.** (2009). *A Metáfora na Compreensão e Interpretação do Texto Literário*. Tese de Doutoramento. Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Anderson, J.R.** (1978). Arguments concerning representations for mental imagery. *Psychological Review*.
- Baker, L. & Brown, A. L.** (1984). Metacognitive skills in reading. In P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp 353-394) NY:Longman.
- Baker, L.** (2010). Methods for Assessing Metacognition. In *International Encyclopedia of Education*, 3rd Edition. Vol,5, Elsevier.
- Berthold, K., Nückls, M., & Renkl, A.** (2007). Do learning protocols support learning strategies and outcomes? The role of cognitive and metacognitive prompts. *Learning and Instruction*, 17, (5), 564-577.
- Bolíver, C.** (2002). Mediation de estrategias cognitivas . *Investigation y Postgrado*, 17, 2002.
- Boruchovitch, E.** (2001). Algumas estratégias de compreensão da leitura de aluno do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*.
- Brown, A.** (1978). Knowing when, where, and how to remember: a problem of metacognition. In R.Glaser (Ed.) *Advances in Instructional Psychology* .Hillsdale:NJ:Lawrence Erlbaum.
- Brown** (1984). Reciprocal teaching of a comprehension monitoring activities. Hillsdale.
- Callendar, A. A. & Roediger, H. L.** (2009). The limited benefits of rereading educational texts. *Contemporary Educational Psychology*.
- Cain K. et Oakhill J.** (Eds) (2008). *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language: A Cognitive Perspective*. New York: Guildford Press.
- Cantalice, L.M.** (2004) Qualidades psicométricas de uma escala de estratégia de leitura em Universitários. Dissertação de Mestrado em Psicologia: Itatiba.

- Cérdan, R., Vidal-Abarca, Ed., Martinez, T., Gilabert, R. & Gil, L. (2009).** Impact of question-answering tasks on search processes and reading comprehension. *Learning and Instruction*, 19, 13-27
- Class K. Ellen. (2008).** Teaching reading comprehension to struggling and At-Risk Readers.
- Cooper, J. (1986).** *Improving reading comprehension*. Boston :Houghton Mifflin.
- Davey, B. Porter, S. (1982).** Comprehension-Rating: a procedure to assist poor comprehenders. *Journal of Reading*. Vol. 26, nº3, p.197-203.
- Dignath, C., Buettner, G. & Langfeldt (2008).** How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulated training programmes. *Educational Research Review*, 3, 101-129.
- Efklides, A. (2006).** Metacognition and affect: what can metacognitive experiences tell us about learning process? *Educational Research Review*, 1, 3-14.
- Farstrup (Eds),** What research has to say about reading instruction, (2ed.) (pp.236- 252). Newark: I.R.A.
- Flavell, J. (1979).** Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34 906-911.
- Flavell, J. (1987).** Speculations about nature and development of metacognition. In F. Weiner & R. Kluwe (Ed.), *Metacognition, motivation and understanding* (p.21-299. Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum.
- Fonseca, J. (1992).** *Linguística e texto/discurso – teoria, descrição, aplicação*. Lisboa: ICALP.
- Gambrell, L.B., Block, C.C. & M. Pressley (2002).** Improving comprehension instruction: in a urgent priority. In C.C. Block, L.B., Gambrell & M. Pressley (Eds), *Improving comprehension instruction- rethinking research, theory and classroom practice* (pp. 3-16). San Francisco: Jossey- Bass.
- Garner, R. (1987).** Metacognition and reading comprehension. Norwood. NJ: Ablex.
- Garner, R. (1992).** Metacognition and self-monitoring strategies. In S.J. Samuels & A.E.
- Gaskins, I.W. & Galloway, E. P. (2010).** Beyond strategy instruction : Looking at person, situation, task and text variables. In J. Collins & T. Gunning (Eds), *Building struggling students' higher level literacy*. International Reading Association.
- Giasson, J. (1993).** A compreensão da leitura. Porto: Edições ASA.
- Gibson, E. & Levin, H. (1975).** The psychology of reading. Cambridge, M.A.: MIT Press
- Gonçalves, S. (2008).** Aprender a ler e compreensão do texto. Processos cognitivos e estratégias de ensino. *Revista Ibero Americana de Educação*. Nº3.
- Hann, A. (1984).** Assessing and Extending Comprehension: Monitoring Strategies in the Classroom. *Reading Horizons*, vol.24, nº4, p.231-238
- Joly, M. (2008).** A leitura no Ensino Médio e o uso das estratégias metacognitivas. *Estudos e pesquisas em psicologia. UERJ*. Nº2.

- Jou, G.I.** (2001). *As habilidades cognitivas na compreensão da leitura: Um processo de intervenção no contexto escolar*. Tese de Doutoramento não publicada. Curso de pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Johnson, P.H.** (1982) Prior knowledge and reading comprehension test. *Reading Research Quarterly*.
- Kintsch, W. & Rawson, K.** (2005). Comprehension. In M.J. Snowling, & Charles Hulme (Eds), *The Science of reading: a handbook* (pp 209-226). MA. USA: Blackwell Publishing Ltd.
- Langacker, R. W.** (2006). Introduction in concept, image and symbol. The cognitive basis of grammar. In D. Geeraerts, R. Dirven, J.R. Taylor, & R. W. Langacker (Eds.), *Cognitive linguistics: Basic readings* (pp. 29.68), N.Y. Mouton de Gruyter.
- Lencastre, L.** (2003). *Leitura - A compreensão de textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leffa, J. Vilson** (1996). *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra-Luzzato. Coleção Ensaio.
- Mayor, J. Suengas, A. & González Marqués, J.** (1995). *Estratégias metacognitivas: Aprender y aprender a pensar*. Madrid, España: Síntesis.
- McCabe, A.** (2000). Oraciones combinadas: texto e discurso. In J. B. Gleason, & Ratner (Eds) *Psicolinguística* (pp 297-328) (2ª Ed.). Madrid: McGrawHill.
- Morais, M. M. & Valente, M. O.** (1991). Pensar sobre o pensar: Ensino de estratégias metacognitivas para recuperação de alunos com dificuldades na compreensão da leitura na disciplina de Língua Portuguesa. *Revista de Educação*.
- Nelson, T. & Narens, L.** (1996). Why investigate Metacognition? In J. Metcalfe & A.P. Shimamura (Ed.) *Metacognition. Knowing about knowing*. Cambridge, MA: MIT press.
- Nelson, T. Narens, L., & Dunlosky, J.** (2004). A revised methodology for research on metamemory: Pre-judgment recall and monitoring. *Psychological Methods*.
- Paivio, A.** (1986). *Mental representations: a dual coding approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Paris, S.G.** (1984). Informed strategies for learning. *Journal of Educational Psychology*.
- Perfetti, C.A.** (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M.J.** (1995). *A Língua Materna na Educação Básica*.
- Sim-Sim** (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Smith, F.** (1988). *Understanding reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Snodgrass, J.G., & Mc Clure, P.** (1975). Storage and retrieval properties of dual codes for pictures and words in recognition memory. *Journal of Experimental Psychology*.
- Sousa, O. C.** (1999). *Competência ortográfica e competências linguísticas*. Lisboa: ISPA.
- Ullman, S.** (1987). *Semântica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

- Vaz, J.P.** (1988). *Compreensão na leitura: processos e estratégias para ativação de competências*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Vega, F.C.** (1998). *Psicología de la lectura* (2ª Ed.) . Madrid: Editorial Escuela Española.
- Ventura, P., Mendes, C., Morais, J., Kolinsky** (2005). *A ORGANIZAÇÃO DA MEMÓRIA SEMÂNTICA*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vidal-Abarca, E.** (1990). Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos. *Infancia y Aprendizaje*.
- Wade. S. Reynolds, R.** (1989). Developing Metacognitive Awareness. *Journal of Reading*, Vol.33, nº1, p.6-16.
- Warrington, E. K. & Shallice, T.** (1984). Category-specific semantic impairments. *Brain*.
- Weldon, M. S. & Roediger, H.L.** (1987). Altering retrieval demands reverses the picture superiority effect. *Memory & Cognition*.
- Wixson, K.** (1983). Questions About a Text : What you ask about is what children learn. *The Reading Children*. vol.37, nº3, p. 287-295.
- Zimmerman, B.J. & Martinez-Pons, M.** (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*.

Influencia de las variables sociocognitivas en el rendimiento académico del alumnado de educación secundaria obligatoria

Fernando Fajardo Bullon, Maria Maestre Campos, Elena Felipe Castaño

Universidad de Extremadura (España)

fernandofajardo@unex.es;efelipe@unex.es

Resumen

A lo largo de la historia educativa han sido y siguen siendo varios los intentos de medir las variables que influyen en el rendimiento educativo del alumnado. El objetivo de este artículo fue estudiar la edad, el sexo y la autoeficacia del alumnado como variables que pudieran influir en el rendimiento académico. Para ello, se procedió al estudio de una muestra incidental de 486 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O) de dos centros de la ciudad de Cáceres (Extremadura, España). Para este estudio se elaboró una encuesta compuesta por un cuestionario sociodemográfico y la Escala General de Autoeficacia. Para analizar el rendimiento académico se midió la nota media obtenida en el curso anterior y las notas en matemáticas y lenguaje en los últimos dos trimestres. Como resultado principal se obtuvieron, para todas las medidas del rendimiento académico utilizadas, una nula correlación entre las puntuaciones de autoeficacia y rendimiento académico ($r < 0,1$); una falta de diferencias en rendimiento académico según el sexo del alumnado ($t = -0,463$; $p > 0,05$) y por último, mediante un ANOVA de un factor ($F = 13,796$; $p < 0,05$), se obtuvieron diferencias en rendimiento académico en función de la edad del alumnado, percibiéndose un descenso de la nota a medida que aumentaba la edad de 12 a 16 años. Por tanto, se puede concluir que, aunque la autoeficacia y el sexo no parecen tener un efecto directo sobre el rendimiento académico, la edad del alumnado puede constituirse como un factor determinante.

Palabras claves. Palabras claves: autoeficacia, sexo, edad, rendimiento académico.

Abstract

Along the education history, there have been several attempts to measure the variables that influence on the students educational performance. The aim of this study was to analyze the influence of the age, sex and self-efficacy on the academic performance. Thereby, an incidental sample of 486 pupils of secondary school was studied in two colleges of Cáceres (Extremadura, Spain). In this order, a questionnaire was composed by a sociodemographic questionnaire and the

general self- efficacy scale. In order to analyze the academic performance, the average score in the previous year and the mathematics and language scores in the last two quarters were measured. The main results, for all measures of academic performance used, showed a no correlation between self-efficacy and academic performance scores ($r < 0.1$) and a lack of differences in academic performance of students by gender ($t = -0.463, P > 0.05$). Finally, using an one-factor ANOVA ($F = 13.796, p < 0.05$), we found differences in academic performance according to the students age, perceiving a decline in the scores when the age was increasing. Therefore, we can conclude that, self-efficacy and gender did not have a direct effect on academic performance, although the students' age can be constituted as an important factor.

Keywords: self-efficacy, gender, age, academic performance.

1. Introducción y encuadramiento conceptual.

A lo largo de la historia educativa han sido y siguen siendo varios los intentos de medir las variables que influyen en el rendimiento educativo del alumnado. En este artículo se quiere analizar la influencia del sexo, la edad y la autoeficacia en el rendimiento académico. Para ello es fundamental definir los conceptos centrales de autoeficacia y rendimiento académico que se van a estudiar en esta publicación.

1.1 Autoeficacia.

Bandura (1986) considerado como uno de los teóricos más importantes del cognitivismo, definió el concepto de autoeficacia como los juicios que la persona hace con respecto a su capacidad para organizar y ejecutar un curso de acción requerida para alcanzar tipos específicos de desempeño. Según él, las personas crean y desarrollan sus autopercepciones acerca de su capacidad. Estas autopercepciones se convierten en los medios por los cuales siguen sus metas y controlan lo que ellos son capaces de hacer para investigar, a su vez, su propio ambiente (Bandura y Schunk, 1981).

Para Bandura el proceso de autorreflexión permite a los individuos evaluar sus propias experiencias y procesos de pensamiento. De acuerdo con esto, lo que la gente sabe, las habilidades que posee, o lo que han logrado en su historia previa, no siempre son buenos predictores de los logros futuros debido a que las creencias que ellos sostienen acerca de sus capacidades influyen poderosamente en la manera en que ellos actúan (Canto, 1998). Afirmar además, que aquellas personas con un grado elevado de autoeficacia se plantean metas más elevadas, son más persistentes en el trabajo

para conseguirlas y suelen lograr un mayor éxito que quienes tienen un grado de autoeficacia bajo (Feldman, 2006).

Feldman (2006) defiende que la autoeficacia describe el fenómeno de creer en las capacidades personales, es decir, sustenta la fe en la capacidad de realizar una determinada acción o producir un resultado deseado.

1.2 Rendimiento Académico.

Debido a su complejidad y multidimensionalidad, definir el concepto de rendimiento escolar ha sido tradicionalmente muy difícil. Este concepto ha sido trabajado tanto a nivel nacional como internacional (Castejón & Navas, 1992; Edel, 2003; Furnham, 2012; Jiménez & López-Zafra, 2009; Risso et al., 2010) definiéndose de diferentes maneras y originando diversas e incluso ambiguas acepciones del vocablo. Así, de la diversidad de intereses y planteamientos, surgen distintos conceptos que muchas veces dificultan el diálogo y la comunicación entre las personas preocupadas por la educación.

Se puede afirmar que los determinantes concretos del rendimiento académico son difíciles de identificar, puesto que dichos factores forman una gran red de interrelaciones muy difíciles de delimitar (Tejedor, 2003). De este modo, se considera que el rendimiento académico viene determinado por un gran número de variables (inteligencia, motivación, personalidad...) donde influyen numerosos factores (personales, familiares y escolares) (Adell, 2006; Jiménez & López-Zafra, 2009).

Tan controvertido como definir el concepto de rendimiento académico ha sido la forma de medirlo, de evaluarlo... éstos dos conceptos, medida y evaluación, han sido objeto de estudios y discusiones.

La evaluación es un instrumento sumamente importante dentro del ámbito educativo. En este sentido, la evaluación del rendimiento de los estudiantes, sin ser el único indicador de la calidad educativa, es uno de los más importantes (Marchesi & Martín, 1999). La medición del rendimiento académico puede ser entendida como una cantidad que estima lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación (Burga, 2005). Esta medición ha sido analizada por diferentes investigaciones, encontrando las calificaciones escolares como indicadores eficaces del rendimiento académico una vez examinados el grado de fiabilidad y validez de dicho constructo (Cascón, 2000; Edel, 2003; García, 1994; Navas, Sampascual & Santed, 2003; Pérez, 1981). A pesar de las críticas asociadas, la utilización de este factor como medida del rendimiento académico, es el criterio empírico más aceptado pese a la posible subjetividad que conlleva toda calificación (Córdoba, García, Luengo, Vizueté & Feu, 2011; Navas et al., 2003). Sin embargo, parece ser, que no todas las calificaciones del curso son adecuadas, sino solamente las que obtienen los alumnos en lo que consideramos áreas principales (Área de Lengua, de Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) (Burga, 2005; PISA, 2009).

2. Objetivos y metodología.

El objetivo principal del estudio ha sido estudiar la influencia del sexo, la edad y la autoeficacia en el rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria de dos centros de la ciudad de Cáceres. Para analizar dichos objetivos se han planteado las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: Los alumnos que presenten una mayor puntuación en autoeficacia presentarán un mejor rendimiento académico que los alumnos que presentan puntuaciones bajas.

Hipótesis 2: Los alumnos con más edad tendrán puntuaciones inferiores en rendimiento académico.

Hipótesis 3: Los alumnos de sexo femenino presentarán mayores niveles de rendimiento académico que los alumnos de sexo masculino.

2.1. Muestra.

La muestra seleccionada comprende un total de 486 alumnos (55,2% hombres 44,8% mujeres) de dos centros educativos de la ciudad de Cáceres (Extremadura, España). La selección de la muestra fue incidental, en función del permiso de acceso a los centros y aulas sobre una población total de 4432 estudiantes cacereños de la ESO.

2.2. Procedimiento.

El proceso de recogida de datos se realizó en dos fases. En la primera fase, durante Junio, se procedió a contactar con varios institutos de la ciudad. Para ello, se acudió de forma presencial al departamento de orientación de cada centro, donde se exponía el objetivo del trabajo. De entre todos los centros, se seleccionaron dos, uno concertado y otro público, según el criterio de accesibilidad a la muestra.

Una vez obtenido el permiso por el centro, se decide con el departamento de Orientación los días y horas determinadas de recogida de datos. La recogida de información se realiza en el aula en presencia del profesor, en horas de tutoría o de guardia (falta de algún profesor).

En la segunda fase, en Septiembre, se contactó con los equipos de orientación de centros concertados. Una vez aprobada la petición, se procedió a la recogida de información siguiendo el protocolo anteriormente descrito.

Tras el contacto inicial con los alumnos/as se les explicó el formato de las escalas, el formato de respuesta, la confidencialidad de los datos y la participación voluntaria. El tiempo empleado para contestar las preguntas varió según el nivel educativo. Obteniendo un intervalo de tiempo entre 15 y 40 minutos.

2.2. Instrumentos.

Para la medición del nivel de autoeficacia de los alumnos/as, se utilizó como instrumento la *Escala de Autoeficacia General (EAG)* de Baessler & Schwarzer (1996). Esta escala evalúa el sentimiento estable de competencia personal para manejar de forma eficaz una gran variedad de situaciones estresantes (Sanjuán, Pérez & Bermúdez, 2000). Las respuestas se encuadran en una escala de tipo Likert. Consta de 10 ítems con cinco opciones de respuesta numeradas del uno al cinco. 1 estoy totalmente en desacuerdo; 2 estoy en desacuerdo; 3 No sé; 4 Estoy de acuerdo y 5 Estoy totalmente de acuerdo. En cuanto a la fiabilidad del instrumento, el estudio de las características psicométricas para población española realizado por Sanjuán, Pérez & Bermúdez (2000) muestra tener una capacidad predictiva adecuada y una consistencia interna considerable (alfa de Cronbach 0.87; y una correlación entre dos mitades de 0.88). Se encontraron, también, unas altas correlaciones entre cada ítem y el total de la prueba. Además la Escala mostró una capacidad predictiva considerable.

Para las variables sociales se creó un *test sociodemográfico* donde se indican datos relacionados con el nivel de estudios, situación laboral, lugar de residencia, ayuda prestada al alumno en temas educativos, etc. El test sociodemográfico fue elaborado una vez realizado un amplio análisis de estudios que han trabajado estas variables. Además, se seleccionaron algunos ítems del cuestionario realizado por Artunduaga (2008) el cual mide los factores que influyen en el rendimiento académico en alumnos universitarios.

El rendimiento académico se midió a través de las notas obtenidas por los alumnos en las asignaturas de Lengua y Matemáticas en el primer y segundo trimestre del curso 2010/2011, así como la nota media obtenida en el curso académico anterior.

Los análisis estadísticos se realizaron utilizando el paquete estadístico SPSS 20.0 para PC. Se asumen niveles de confianza del 95% y 99%.

3. Resultados.

En el análisis de datos, mostramos en primer lugar los estadísticos descriptivos en base a centros, sexo, edad y cursos de los alumnos (Tabla 1 y Tabla 2).

Los resultados de la investigación se mostrarán siguiendo por orden las hipótesis propuestas.

Tab 1. Relación de participantes en función del Centro Educativo y el Sexo.

		Hombre	Mujer	Total	
Centro Educativo	U. Laboral	Recuento	178	162	340
		% del total	36,80%	33,50%	70%
	"San Antonio de Padua"	Recuento	91	52	143
		% del total	18,80%	10,70%	30%
Total		Recuento	269	214	483
		% del total	55,60%	44,20%	100%

Tab. 2. Relación de participantes en función de la Edad y el Curso.

		Curso de los alumnos				Total
		Primero de la ESO	Segundo de la ESO	Tercero de la ESO	Cuarto de la ESO	Primero de la ESO
Edad de los alumnos	12	36	12	0	0	48
	13	46	74	7	0	127
	14	18	37	46	7	108
	15	6	16	33	43	98
	16	1	3	11	44	59
	17	0	1	7	25	33
	18	0	0	0	12	12
Total		107	143	104	131	485

3.1. Análisis hipótesis 1.

“Los alumnos que presenten una mayor puntuación en autoeficacia presentarán un mejor rendimiento académico que los alumnos que presentan puntuaciones bajas”.

Tab. 3. Correlaciones entre la autoeficacia y las variables de evaluación del rendimiento académico.

		Autoeficacia	Nota media en el curso anterior
Autoeficacia	Correlación de Pearson	1	0,082
	Sig. (bilateral)		0,090
	N	430	430
Nota media en el curso anterior	Correlación de Pearson	0,082	1
	Sig. (bilateral)	0,090	
	N	430	430
Nota en Lenguaje en el primer trimestre	Correlación de Pearson	0,073	0,678**
	Sig. (bilateral)	0,132	0,000
	N	430	430
Nota en Matemáticas en el primer trimestre	Correlación de Pearson	0,041	0,623**
	Sig. (bilateral)	0,401	0,000
	N	430	430
Nota en Lenguaje en el segundo trimestre	Correlación de Pearson	0,075	0,688**
	Sig. (bilateral)	0,120	0,000
	N	430	430
Nota en Matemáticas en el segundo trimestre	Correlación de Pearson	0,039	0,607**
	Sig. (bilateral)	0,420	0,000
	N	430	430

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El análisis de correlación de Pearson entre las puntuaciones totales de la escala de autoeficacia y el nivel de rendimiento, medido a través de todas las categorías posibles (Tabla 3), muestra una correlación no significativa entre el nivel de rendimiento académico y el de autoeficacia. Por tanto se rechaza la hipótesis planteada por el investigador.

A su vez, como podemos observar en los resultados obtenidos en la Tabla 3, existe una alta correlación significativa, entre la nota media obtenida en el curso anterior y las notas obtenidas en las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas en ambos trimestres. Con el fin hacer más inteligibles los resultados, en algunos de los contrastes de hipótesis, se ha utilizado un único aspecto de medición del rendimiento (Nota media curso anterior) y no el contraste con las cinco variables que se han indicado en el contraste de esta hipótesis.

3.2. Análisis hipótesis 2.

“Los alumnos con más edad tendrán puntuaciones inferiores en rendimiento académico”.

Tab. 4. Distribución del rendimiento académico en función de la edad del alumno.

Edad	N	Media	Desviación típica
12,00	42	7,5119	1,20207
13,00	109	7,6156	1,29402
14,00	91	7,0769	1,62262
15,00	93	6,8978	1,74854
16,00	51	6,0784	1,54393
más de 16	42	5,7857	1,40618
Total	428	6,9722	1,61761

Mediante un ANOVA de un factor ($F=13,796$; $p < 0,05$) se confirma la diferencia de puntuaciones medias en rendimiento académico en función de la edad. Una vez realizado el ANOVA se procede a un análisis post Hoc de Bonferroni. Mediante esta herramienta se obtienen varios grupos de igual media (homogéneos) que se presentan en la siguiente gráfica.

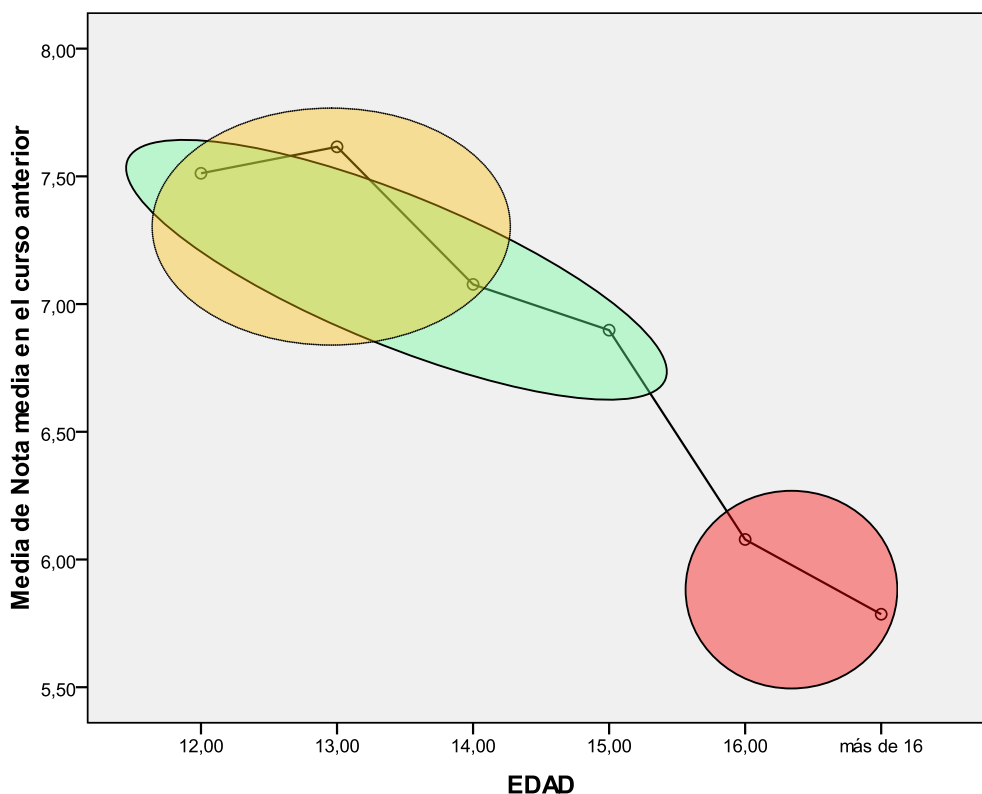


Fig 1. Agrupación de niveles de la edad de los alumnos atendiendo a su rendimiento académico (Bonferroni).

Mediante esta figura se puede observar como las puntuaciones medias van disminuyendo según se avanza en la edad, con la excepción de un incremento en la edad de 13 años. A su vez se observa como los grupos de mayor edad, 16 o más años, obtienen medias en rendimiento académico significativamente menores que el resto de los grupos. Estos resultados nos permiten aceptar la hipótesis planteada por el investigador.

3.3. Análisis hipótesis 3.

“Los alumnos de sexo femenino presentarán mayores niveles de rendimiento académico que los alumnos de sexo masculino”.

Tab. 5. Puntuaciones medias del rendimiento académico en función del sexo.

	Sexo de los participantes	N	Media	Desviación típica
Nota media en el curso anterior	Hombre	237	6,9350	1,59634
	Mujer	190	7,0079	1,64468
Nota en Lenguaje en el primer trimestre	Hombre	237	5,8059	2,00113
	Mujer	190	6,0000	1,97872
Nota en Matemáticas en el primer trimestre	Hombre	237	5,9705	2,38533
	Mujer	190	5,8895	2,13893
Nota en Lenguaje en el segundo trimestre	Hombre	237	5,7848	2,17656
	Mujer	190	6,1789	1,99459
Nota en Matemáticas en el segundo trimestre	Hombre	237	5,9662	2,42317
	Mujer	190	5,8737	2,23129

Mediante una T de student se han analizado las puntuaciones medias de rendimiento académico según el sexo. Se han obtenido una falta de diferencias significativas para las variables, nota media obtenida en el curso anterior ($t=-0,463$; $p>0,05$); nota en Lengua en el primer trimestre ($t=-1,001$; $p>0,05$), segundo trimestre ($t=-1,93$; $p>0,05$) y Matemáticas en el primer trimestre ($t=0,365$; $p>0,05$) y en el segundo trimestre ($t=0,406$; $p>0,05$). Por tanto, la variable sexo no discrimina el rendimiento académico, rechazando la hipótesis planteada.

4. Discusión y conclusiones.

Se rechaza la Hipótesis 1: “Los alumnos que presenten una mayor puntuación en autoeficacia presentarán un mejor rendimiento académico que los alumnos que presentan puntuaciones bajas”.

Estos resultados son avalados por el estudio de Alucio y Revellino, (2010) que demuestra que estas variables están asociadas positivamente en algún grado, aunque no existe una relación específica.

En este sentido, Rosário et al., (2012), en una muestra de 750 alumnos de ESO en 10 centros de Portugal, indican esta influencia indirecta de la autoeficacia en el rendimiento, defendiendo la posibilidad de que existan variables extrañas que expliquen esta relación. .

Por tano, podríamos considerar que la autoeficacia puede ser un aspecto a tener en cuenta de cara a mejorar en los alumnos el nivel de confianza en sí mismos, de motivación... que a su vez, pueda ayudarles a mejorar en su rendimiento, pero no se puede considerar como un predictor directo del mismo

Se acepta la Hipotesis 2: “Los alumnos con más edad tendrán puntuaciones inferiores en rendimiento académico”. El estudio con escolares de secundaria de Risso et al.,(2010) concluye con los mismos resultados. Expone cómo cuando los alumnos entran en la etapa de la adolescencia, su rendimiento escolar es en general más bajo.

La explicación de este hecho podría venir dada por los cambios físicos y biológicos que van sufriendo los alumnos a lo largo de la etapa de secundaria, así como la creciente complejidad psicológica a la que se ven expuestos. A medida que avanzan en edad, los compañeros y sus problemas cobran importancia, pudiendo incidir en su rendimiento (Inglés, 2009; Martínez et al., 2010).

Se rechaza la Hipótesis 3. “Los alumnos de sexo femenino presentarán mayores niveles de rendimiento académico que los alumnos de sexo masculino”.

Diversos estudios defienden la idea de que los chicos obtienen mejores resultados en las asignaturas de ciencias y matemáticas mientras que las chicas suelen puntuar más alto en las demás asignaturas (Broc, 2006; Busch, 1995). Sin embargo, en nuestro estudio, aparecen diferencias leves pero no estadísticamente significativas, por lo que no podemos establecer diferencias en rendimiento académico en función del sexo.

Referências

Adell, M.A. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.

Alucio, A. & Revellino, M. (2010). *Relación entre autoeficacia, autoestima, asertividad y rendimiento académico*,

en estudiantes que ingresaron a terapia ocupacional. Recuperado el 7 de Noviembre de 2012, de <http://www.tecnovet.uchile.cl/index.php/RTO/article/viewPDFInterstitial/17775/18555>

Artunduaga, M. (2008). *Variables que influyen en el rendimiento académico en la Universidad*. Recuperado el 15 de Agosto de 2012 de <http://www.efn.uncor.edu/fichero/sitioSOA/?publicaciones=variables-que-influyen-en-el-rendimiento-academico-en-la-universidad>

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. New York: Prentice-Hall.

Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *41*, 586-598.

Baessler, J. y Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, *2*, 1-8.

Broc, M.A. (2006). Motivación y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato LOGSE. *Revista de Educación*, *340*, 379-414.

Burga, A. (2005). *Evaluación del rendimiento académico. Introducción a la teoría de respuesta al ítem*. Recuperado el 7 de Junio de 2012, de <http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/publicaciones/artiumc/1.pdf>

Busch, T. (1995). Gender differences in self-efficacy and academic performance among students of business administration. *Publishing: Scandinavian Journal of Educational research*, *39*, 311-318. Recuperado el 10 de Noviembre de 2012, de http://www.toh.hist.no/~tor/forskning/se_sje.pdf

Canto, J.E. (1998). Autoeficacia y educación. *Educación y Ciencia*, *4*(18), 45-53.

Cascón, I.V. (2000). *Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico*. Recuperado el 7 de Junio de 2012, de <http://www3.usal.es/inicio/investigacion/jornadas/jornada2/comunc/cl7>

Castejón, J.L. & Navas, L. (1992) Determinantes del rendimiento académico en la Enseñanza Secundaria. Un modelo causal. *Análisis y Modificación de Conducta*, *61*, 698-729.

Córdoba, L.G., García, V., Luengo, L.M., Vizúete, M. & Feu, S. (2011). Determinantes socioculturales: Su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, *29*, 93-96.

Edel, R. (2003). El rendimiento académico: Concepto, Investigación y Desarrollo. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *1*(2). Recuperado el 13 de Septiembre de 2012, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55110208>.

Feldman, R. (2006). *Psicología con aplicaciones en países de habla hispana*. México DF: MacGraw Hill.

Furnham, A. (2012). Learning Style, Personality Traits and Intelligence as Predictors of College Academic Performance. *Individual Differences Research*, *10*, 117-128.

García, J. (1994). La predicción objetiva del rendimiento académico y sus posibilidades en orientación personalizada. *Tendencias pedagógicas*, *1*, 21-38.

Inglés, C.J. (2009). *Enseñanza de habilidades interpersonales en la adolescencia*. Programa Pehia. Madrid: Pirámide.

- Jiménez, M.J. & López-Zafra, E. (2009).** Inteligencia emocional y rendimiento escolar: Estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología, 41*.
- Marchesi, A. & Marín, E. (1999).** *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza
- Martínez, A.E., Inglés, C.J., Piqueras, J.A. & Ramos, V. (2010).** Importancia de los amigos y los padres en la salud y el rendimiento escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 8*, 111-138. Recuperado el 30 de Octubre de 2012, de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?372>
- Navas, L., Sampascual, G. & Santed, M.A. (2003).** Predicción de las calificaciones de los estudiantes: La capacidad explicativa de la inteligencia general y de la motivación. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación de Asociaciones en psicología, 56*, 225-237.
- PISA 2009**, Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE. Informe Español. Ministerio de Educación. Recuperado el 20 de Junio de 2012, de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/notas/2010/20101207-pisa2009-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b806ea35a>
- Pérez, G. (1981).** *Origen social y rendimiento escolar*. Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas.
- Risso, A; Peralbo, M. & Barca, A. (2010).** Cambios en las variables predictoras del rendimiento académico escolar en Enseñanza Secundaria. *Psicothema, 22*, 790-796.
- Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, M.O., Núñez, J.C., González-Pineda, J.A. & Valle, A. (2012).** Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado. *Anales de Psicología, 28*, 37-44.
- Sanjuán, P.; Pérez, A. & Bermúdez, J. (2000).** Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema, 12*, 509-513.
- Tejedor, F.J. (2003).** Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista española de pedagogía, 61*, 5-32.

O Aluno e a transição: Relação entre autoconceito e atitudes face à escola

Liliana Gonçalves¹, Maria João Beja

Universidade da Madeira (Portugal)

lilianagoncalves_8@hotmail.com, mjoao@uma.pt

Resumo

A escola é um contexto fundamental para o desenvolvimento das crianças e adolescentes, sendo um local privilegiado para os processos de socialização e de construção de identidade colaborando para a organização do seu autoconceito. Este contexto tanto pode proporcionar experiências que favorecem sentimentos de confiança e competência, como pode actuar no sentido oposto, diminuindo a auto-estima, e por vezes dimensões do autoconceito, daqueles que têm dificuldades em obter bons resultados e fazer amigos. Os percursos escolares são construídos através da experiência de vida de cada aluno. No entanto, a transição escolar é um factor com que todos os alunos têm de lidar, implicando mudanças nos papéis que desempenham, nas suas rotinas, relações e na forma como se percebem e percebem o mundo, podendo ter, por isso, repercussões nas atitudes que os alunos desenvolvem face à escola e sobre si mesmos. Deste modo é importante que, os alunos, ao transitarem de escola, levem consigo uma percepção positiva sobre si e sobre as suas vivências escolares. Nesse sentido, este estudo pretendeu, através de uma abordagem descritivo-correlacional de carácter quantitativo, analisar a relação entre autoconceito e as atitudes face à escola de modo a perceber melhor o efeito destes factores em alunos que se preparavam para transitar de ciclo de ensino. Para o efeito, foi recolhida uma amostra de 157 alunos, do 4º, 6º e 9º ano, de duas escolas da Região Autónoma da Madeira, a frequentar o ano lectivo de 2011/2012 e utilizada a *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (PHCSCS-2) (Veiga, 2006) e o *Questionário de Atitudes Face à Escola* (QAFE) (Candeias & Rebelo, 2011). No que respeita aos resultados obtidos, estes demonstraram que existe uma relação significativa, positiva, entre o autoconceito e as atitudes nos três anos de escolaridade, assim como, uma diminuição nas atitudes face à aprendizagem do 6º para o 9º ano. Observou-se, também, que os rapazes apresentam índices mais elevados nas dimensões do autoconceito, “popularidade” e “ansiedade”, do que as raparigas.

Palavras-chave: autoconceito, atitudes face à escola, alunos, transição.

Abstract

School is a fundamental context for children and adolescents development and a privileged place for the social and identity construction processes which contributes to the organization of their self-concept. This context can both provide experiences that promote feelings of confidence and competences, as it can act in the opposite direction by decreasing self-concept from those who have difficulties to obtain good results and make friends. The school trajectories are built through the life experience of the students. However, they have to deal with the school transition, and this implies changes in the roles they play in their routines, as in the relationships and in the way they perceive themselves and perceive the world. Therefore, this may influence the attitudes that students develop towards school and about themselves. Thus, it is important that students take with them a positive perception about themselves and their school experiences. Thus, it is important that, in transition, students carry with them a positive perception about themselves and their school experiences. In this sense this study intends, through a descriptive-correlational approach from a quantitative character, to analyze the relationship between self-concept and attitudes towards school, in order to better understand the effect of these factors on students who were preparing to move form education cycle. For this purpose, 157 students from the 4th, 6th and 9th grade, at two schools of Região Autónoma da Madeira, in the school year 2011/2012, participated in this study and it was used *Piers-Harris children's self-concept scale* (PHCSCS-2) (Veiga, 2006) and the *Questionário de atitudes face à escola* (Candeias & Rebelo, 2011). With regard to the results, they have shown that there is a significant positive correlation between self-concept and attitudes of the learning from the 6th to the 9th grade. It was also observed that boys have higher indices in the sub-scales “popularity” and “anxiety” than girls.

Key-words: self-concept; attitudes toward school; students; transition

1. Introdução

O autoconceito é um constructo multidimensional que diz respeito à percepção que o indivíduo tem de si próprio nos vários aspectos da sua vida (Pipa & Peixoto, 2011).

Esta percepção acerca de si constrói-se a partir da influência dos vários contextos em que o indivíduo se integra - família, escola, grupo de pares e contextos desportivos - assim como, das interpretações que faz dessas experiências e das apreciações que os outros significativos fazem dos seus comportamentos (Faria, 2005).

Na infância e na adolescência a escola é o contexto em que os jovens passam a maior parte do tempo sendo por isso fundamental para o desenvolvimento dos alunos no sentido de trabalhar as suas competências sociais, emocionais e académicas, colaborando para a manutenção ou alteração do seu autoconceito (Bastos, 2007; Senos & Diniz, 1998).

A construção dessas representações de si vai aumentando consoante o desenvolvimento do indivíduo e este contexto tanto pode proporcionar experiências positivas, como pode actuar no sentido oposto, diminuindo o autoconceito daqueles que têm dificuldades em obter bons resultados e em construir amizades (Neves & Faria, 2003).

Neste sentido podemos verificar que experiências académicas de sucesso ou fracasso afectam significativamente o autoconceito do aluno (Sanchez & Roda, 2003). Assim, Ireson e Hallam (2009) consideram que o autoconceito tem maior influência do que o rendimento escolar na determinação e capacidade para ultrapassar obstáculos e aceitar desafios.

Os alunos mais motivados expressam uma atitude mais positiva em relação ao futuro, percebem mais claramente a importância das aprendizagens escolares, encontraram-se mais interessados pelas tarefas e realizações académicas e consideram que os seus sucessos se devem a causas estáveis e ao esforço pessoal (Guay, Ratelle, Roy, & Litalien, 2010).

Do mesmo modo, os alunos mais populares são melhor aceites pelos pares, pois geralmente têm um sentimento positivo sobre si próprios, tendem a participar mais nas actividades de grupo e a cooperar melhor com os outros (Emídio, Santos, Maia, Monteiro, & Veríssimo, 2008).

Assim, os percursos escolares estão longe de serem lineares, eles são construídos através das vivências de cada um e das suas percepções sobre si, no entanto, a transição escolar é um factor adjacente a todos (Lopes, 2005). Esta transição implica mudanças nos papéis da pessoa que a experiencia, nas suas rotinas e nas relações com os outros podendo levar a alterações na forma de se perceber e perceber a escola. Estudos realizados por Caitin e Boivin (2004) associaram a transição a uma diminuição na motivação académica, percepção de competência e auto-estima. Contudo, estas alterações podem ser apenas temporárias (Correia & Pinto, 2008).

Neste sentido é de salientar que, segundo Abrantes (2009), uma análise estatística sobre o insucesso escolar, em Portugal, permitiu constatar um padrão consistente de aumento de alunos reprovados no primeiro ano de cada ciclo de ensino e decréscimo nos anos subsequentes.

Deste modo é importante que os alunos, ao transitarem de escola, tenham uma percepção positiva sobre si próprios e sobre as suas vivências escolares de modo a combater o insucesso escolar e as dificuldades que possam ser sentidas no início desta nova fase em que o sentimento de *go-between* está bem patente (Abrantes, 2008).

2. Objectivos

Este estudo pretendeu analisar o autoconceito dos alunos no momento anterior à transição (4º, 6º e 9º ano) e verificar se este estava relacionado com a percepção que os mesmos têm face à escola. De maneira que, caso estivessem relacionados, estes aspectos pudessem ser futuramente trabalhados nas escolas através de programas de intervenção mais eficazes.

Partindo deste objectivo principal foi possível formular algumas questões de investigação, às quais se pretendeu responder ao longo do estudo:

1. O autoconceito está relacionado com as atitudes dos alunos face à escola ?
2. Há diferenças entre os alunos dos diferentes anos de escolaridade quanto ao autoconceito?
3. Há diferenças entre os alunos dos diferentes anos de escolaridade quanto às atitudes face à escola?
4. Há diferenças entre os alunos do sexo feminino e os alunos do sexo masculino quanto ao autoconceito?
5. Há diferenças entre os alunos do sexo feminino e os alunos do sexo masculino quanto às atitudes face à escola?

3. Metodologia

3.1 Amostra

Neste estudo participaram 157 alunos (n=157) de turmas regulares do Ensino português, de duas escolas da Região Autónoma da Madeira (Portugal).

Como se pode observar na *tabela 1*, 78 (49.7%) dos alunos eram do sexo masculino e 79 (50.3%) do sexo feminino. No que respeita ao ano de escolaridade, 44 (28.0%) dos alunos frequentavam o 4ºano; 52 (33.1%) o 6ºano e, por último 61 (38.9%) frequentavam o 9ºano. A média de idades dos participantes alternou entre os 9 e os 18 anos.

Tabela 1. Caracterização da amostra segundo o sexo e ano de escolaridade

		n	%
Sexo	Masculino	78	49.7%
	Feminino	79	50.3%
	Total	157	100.0%
Ano de escolaridade	4º ano	44	28.0%
	6º ano	52	33.1%
	9º ano	61	38.9%
	Total	157	100.0%

3.2 Instrumentos

A recolha de informação foi efectuada através dos instrumentos de avaliação *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (PHCSCS-2) (Veiga, 2006) e do *Questionário de Atitudes Face à Escola* (QAFE) (Candeias & Rebelo, 2011).

No que concerne ao PHCSCS, este foi originalmente desenvolvido na década de 60 por Piers e Harris, sendo revisto na década de 80 por Piers e em 2002 foi reduzido a 60 itens.

Esta última versão, revista por Piers e Herzberg, foi adaptada ao contexto português e foi a versão utilizada nesta investigação. O PHCSCS é composto por seis factores – Aspecto comportamental, Estatuto intelectual e escolar, Aparência e atributos físicos, Ansiedade e Popularidade- que procuram abordar todos as dimensões do autoconceito tendo em conta que se trata de um constructo multidimensional.

Por outro lado, no que respeita ao *Questionário de Atitudes Face à Escola* (Candeias & Rebelo, 2011), este foi adaptado segundo o anterior *Questionário de Atitudes Face à Escola* elaborado por Candeias em 1996. Os autores realizaram uma versão final do instrumento – *Questionário de Atitudes Face à Escola* (versão 2011) – sendo esta versão constituída por 24 itens pertencentes a três factores: auto-percepção de motivação, atitude face à aprendizagem e auto-percepção de competência (Rebelo, Silva, Candeias, Pomar, Neto, & Silva, 2011).

3.3 Procedimentos

A aplicação dos questionários foi realizada no ano lectivo de 2011/2012, nas aulas de Formação Cívica no 6º e 9º ano e no horário de biblioteca no que concerne aos alunos de 4º ano.

4. Análise e discussão de resultados

A análise dos resultados foi realizada através do programa Statistical Package for de Social Sciences versão 19 (SPSS 19), sendo efectuadas análises descritivas e análises inferenciais com recurso a testes paramétricos, não paramétricos e correlações.

O autoconceito e as atitudes foram analisados através da média dos factores apresentada nas tabelas seguintes (*tabelas 3 e 4*), onde foi possível observar que tanto o autoconceito como as atitudes face à escola apresentam valores positivos de acordo com a média, na sua globalidade e nas diferentes dimensões.

Tabela 3. Análise descritiva das médias e desvios-padrão das dimensões do autoconceito

	Mínimo	Máximo	M	Dp
Autoconceito total	16	57	43.6	8.55
Estatuto intelectual e escolar	1	13	10.2	2.36
Aspecto comportamental	1	13	8.95	2.80
Aparência e atributos físicos	0	8	5.62	1.59
Ansiedade	0	8	4.53	2.16
Popularidade	2	10	7.33	1.83
Satisfação e Felicidade	1	8	7.05	1.34

M = média; Dp= desvio-padrão

Tabela 4. Análise descritiva das médias e desvios-padrão das dimensões das atitudes face à escola

	Mínimo	Máximo	M	Dp
Atitudes face à escola total	31	85	70.1	8.46
Auto-percepção de motivação	9	36	30.7	4.28
Atitude face à aprendizagem	20	44	33.3	4.86
Auto-percepção de competência	5	20	15.9	2.09

M = média; Dp= desvio-padrão

Questão 1. O autoconceito está relacionado com as atitudes face à escola dos alunos?

Realizada a correlação entre o autoconceito e as atitudes face à escola foi possível observar que existe uma correlação significativa e positiva entre as variáveis apresentadas, uma vez que o valor do Coeficiente de Correlação de Spearman foi $p=0.328$. Como tal, os dados evidenciam que os alunos com autoconceito mais elevado têm atitudes face à escola mais positivas, da mesma forma que os alunos com autoconceito mais baixo têm atitudes face à escola menos positivas.

A literatura corrobora este resultado, visto que, num estudo realizado por Abreu, Veiga, Antunes e Ferreira (2006), com uma amostra de 378 alunos do 4º e do 6º ano de escolaridade, utilizando a escala PHCSCS-2 (Veiga, 2006) e o Questionário de Atitudes Face à Escola elaborado por Candeias em 1997, foi possível observar a existência de correlações estatisticamente significativas entre as dimensões do autoconceito e as atitudes face à escola. Do mesmo modo, num estudo realizado por Henriques (2009), com alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos, utilizando o PHCSCS-2 (Veiga, 2006) e um *Questionário sócio escolar*, elaborado por Henriques em 2008, foi, também, possível verificar que, à medida que a satisfação com o rendimento escolar aumenta, o autoconceito geral e as sub-escalas “aspecto comportamental”, “estatuto intelectual” e “satisfação e felicidade”, também aumentam.

Analisando mais pormenorizadamente, podemos observar, através da *tabela 5*, que nem todas as sub-escalas do autoconceito se correlacionam significativamente com as sub-escalas das atitudes face à escola.

Tabela 5. Correlação entre os factores da escala de autoconceito e os factores das atitudes face à escola. Coeficiente de Correlação de Spearman

	Auto-percepção de Motivação		Atitude face à Aprendizagem		Auto-percepção de Competência	
	F	P	F	p	F	p
Aspecto Comportamental	0.221	0.006	0.345	<0.01	0.295	<0.01
Estatuto Intelectual e Escolar	0.304	<0.01	0.298	<0.01	0.410	<0.01
Aparência e Atributos Físicos	0.063	0.431	0.031	0.696	0.074	0.357
Ansiedade	0.146	0.068	0.037	0.647	0.207	0.009
Popularidade	0.109	0.175	0.159	0.046	0.161	0.044
Satisfação e Felicidade	0.305	<0.01	0.282	<0.01	0.336	<0.01

Comparando estes resultados com o estudo realizado, anteriormente, por Abreu et al. (2006), no qual as dimensões “satisfação e felicidade”, “popularidade” e “aspecto comportamental” se relacionaram significativamente com todas as dimensões das atitudes face à escola, o facto de nesta investigação apenas algumas dimensões estarem relacionadas pode estar associado à reformulação do questionário de atitudes face à escola, visto que a versão utilizada por Abreu et al. (2006) era constituída por outras sub-escalas.

Outro aspecto importante a salientar é o facto de não ter sido possível constatar relação entre a sub-escala “aparência e atributos físicos” e as “atitudes face à aprendizagem”, assim como entre a sub-escala “popularidade” e “percepção de motivação”, uma vez que a bibliografia (Faria 2005) refere que estas sub-escalas têm um papel importante no ajustamento psicossocial do indivíduo e que uma

baixa percepção do aspecto físico, associada a baixos índices de popularidade, pode afastar os alunos de investimentos escolares. O facto de não haver relação pode estar associado ao facto de não se verificarem baixos índices de autoconceito, sendo por isso de cogitar que estes factores não têm influência quando o autoconceito é positivo.

Por outro lado, as associações significativas entre as sub-escalas do autoconceito – “aspecto comportamental”, “satisfação e felicidade” e “estatuto intelectual escolar” – com todas as sub-escalas das atitudes face à escola vão ao encontro do referido na literatura (Gomes, 2007; Henriques, 2009). Assim, é importante que o aluno tenha boas expectativas sobre si mesmo e sinta que os outros acreditam em si, de modo a manter uma atitude positiva sobre si e sobre a escola, uma vez que a forma como o aluno aprende influencia a forma como se vê e se achar que é inferior aos colegas a motivação para aprender será mais baixa (Gomes, 2007). Deste modo, alunos envolvidos no meio escolar sentem-se motivados, influenciando de forma positiva a sua percepção da escola, assim como a sua atitude face à aprendizagem e conseqüentemente o seu desempenho académico (Janeiro & Nobre, 2010).

Questão 2. Há diferenças entre os alunos dos diferentes anos de escolaridade quanto ao autoconceito

A segunda questão de investigação procurou analisar se existiam diferenças entre o autoconceito de acordo com o ano de escolaridade, de forma a averiguar se este altera do 4º para o 6º e 9º ano. No entanto, analisando a *tabela 6*, foi possível verificar que não existem diferenças significativas entre o ano de escolaridade e o autoconceito, respondendo-se, por isso, negativamente à questão colocada.

Tabela 6. Kruskal-Wallis. Diferenças no autoconceito consoante o ano de escolaridade

		n	M	Dp	X ²
Auto-conceito total	4º ano	44	42.0	9.68	2.20 p<0.33
	6º ano	52	45.0	7.82	
	9ºano	61	21.0	8.22	

M = média; Dp= desvio-padrão; X²= estatística de teste de kruskal-Wallis

O facto de não existirem diferenças significativas no autoconceito, mantendo-se positivo ao longo de todos aos anos de escolaridade não vai ao encontro da literatura. Segundo Silva (2003), as interacções com os outros, ao longo da vida, possibilitam a formação e o desenvolvimento de juízos, percepções e comportamentos do indivíduo.

Num estudo realizado por Peixoto (2003), com alunos do 7º, 9º e 11º ano, foi possível verificar uma diminuição no autoconceito do 7º para o 9º ano e aumento do 9º para o 11º. Assim sendo, uma possível explicação para não haver alterações no autoconceito pode estar relacionada com a escala utilizada. Sendo esta uma escala em que os alunos deveriam assinalar com “sim” ou “não” 60 afirmações sobre si próprios, pode ter havido uma tendência para responder o que pensavam ser o esperado.

Questão 3. Há diferenças entre os alunos dos diferentes anos de escolaridade quanto às atitudes face à escola?

Observando a *tabela 7*, é possível responder afirmativamente a esta questão. Deste modo, nesta amostra, foi possível verificar diferenças significativas nas atitudes que os alunos têm perante a escola consoante o ano de escolaridade que frequentam.

Tabela 7. Kruskal-Wallis. Diferenças nas atitudes face à escola consoante o ano de escolaridade

		N	M	Dp	X ²
Atitude face à escola total	4º ano	44	72.3	9.78	22.7 p=0.01
	6º ano	52	71.9	8.26	
	9º ano	61	67.0	6.63	

M = média; Dp= desvio-padrão; X²= estatística de teste de kruskal-Wallis

Ao analisar a *tabela 8*, relativa às médias e desvios-padrão das diferenças entre as atitudes face à escola de acordo com o ano de escolaridade, foi possível verificar que existem diferenças significativas na “auto-percepção de motivação”, “auto-percepção de competência” e na “atitude face à aprendizagem” sendo esta última a mais significativa, verificando-se um decréscimo acentuado na atitude face à aprendizagem do 6º ano (m=34.2) para o 9º ano (m=30.9).

Tabela 8. Diferenças nos factores das atitudes face à escola consoante o ano de escolaridade

		N	M	Dp	X ²
Auto-percepção de motivação	4º ano	44	31.1	4.94	X ² = 10.5 p=0.005
	6º ano	52	31.5	4.42	
	9º ano	61	29.8	3.48	
Atitude face à aprendizagem	4º ano	44	35.5	5.36	X ² = 28.9 p<0.01
	6º ano	52	34.2	4.16	
	9º ano	61	30.9	3.99	
Auto-percepção de competência	4º ano	44	16.0	2.16	X ² = 7.30 p=0.02
	6º ano	52	16.2	2.45	
	9º ano	61	15.6	1.65	

M = média; Dp= desvio-padrão; X²= estatística de teste de kruskal-Wallis

Estas diferenças encontradas do 6º para o 9ºano nas atitudes face à aprendizagem são corroboradas pela literatura (Marques & Costa, 1996; Parker, 2010; Peixoto, 2003). Nestes estudos, os alunos mais novos apresentavam atitudes mais positivas face à escola do que os alunos mais velhos, sendo exemplo mais detalhado o estudo de Peixoto (2003), no qual os efeitos dos anos de escolaridade sobre as atitudes em relação ao trabalho escolar e às regras de conduta na escola sofreram um decréscimo do 7º para o 9ºano, voltando a aumentar do 9º para o 11º ano.

Estas representações sofrem influência de aspectos de ordem afectiva e relacional, nos alunos mais novos, e de aspectos de ordem cognitiva nos alunos mais velhos (Bastos, 2007). Deste modo, as dificuldades acrescidas a partir do 7º ano de escolaridade, confirmadas com o aumento dos níveis de retenção a partir desse momento, sendo que a taxa de retenção e desistência no 3º ciclo do ensino básico, em Portugal, é de cerca de 18,4% (Janeiro & Nobre, 2010), podem ser um factor explicativo das atitudes menos positivas face à aprendizagem do 6º para o 9ºano.

Estas dificuldades acrescidas fazem com que os jovens possam colocar um pouco de parte a importância da aprendizagem, dando maior relevo a outros factores de modo a manterem os seus índices de autoconceito elevados. Alves-Martins et al. (2002) sustentam esta afirmação, sendo que, num estudo realizado pelos mesmos, verificaram que os alunos do 9º ano que se percepcionavam como menos competentes a nível escolar apresentavam alta percepção de competência em áreas não relacionadas com a escola e depreciavam aquelas que estavam relacionadas com a escola.

Questão 4. Há diferenças entre os alunos do sexo feminino e os alunos do sexo masculino quanto ao autoconceito?

Ao procurar observar se as dimensões do autoconceito sofrem influência do sexo dos alunos,

foi possível verificar (ver a *tabela 10*) que os rapazes apresentam uma média superior às raparigas, a nível das sub-escalas “ansiedade” ($m=5.57$) e “popularidade” ($m=7.17$), sentindo-se por isso, simultaneamente, mais populares e mais ansiosos.

Tabela 10. Médias e desvios-padrão da diferença no autoconceito entre os alunos do sexo feminino e os alunos do sexo masculino

	Sexo	n	M	Dp
Autoconceito total	Masculino	78	44.9	8.31
	Feminino	79	42.3	8.64
Aspecto comportamental	Masculino	78	10.0	2.41
	Feminino	79	10.3	2.31
Estatuto intelectual e escolar	Masculino	78	8.79	2.88
	Feminino	79	9.10	2.72
Aparência e atributos físicos	Masculino	78	5.65	1.71
	Feminino	79	5.59	1.46
Ansiedade	Masculino	78	5.57	1.84
	Feminino	79	3.49	1.93
Popularidade	Masculino	78	7.17	1.58
	Feminino	79	6.94	1.97
Satisfação e Felicidade	Masculino	78	7.16	1.19
	Feminino	79	6.93	1.46

Deste modo, é possível responder afirmativamente à questão de que existem diferenças significativas entre os sexos no que diz respeito ao autoconceito.

Comparativamente a outros estudos (Faria, 2005; Henriques, 2009), nesta investigação também são os rapazes que apresentam resultados mais elevados no que diz respeito à popularidade.

O facto deste mesmo grupo de rapazes ter apresentado maiores índices de ansiedade do que as raparigas foi um resultado surpreendente. No entanto, este também foi verificado no estudo de Henriques (2009).

As dimensões da popularidade e ansiedade não parecem componentes que caminhem juntos, podendo por isso levantar alguma discussão. No entanto, isto pode justificar-se pelo facto de a ansiedade ser uma característica do indivíduo, enquanto a popularidade é atribuída pelos outros.

Algumas das afirmações apresentadas na escala “ansiedade” dizem respeito a momentos de ansiedade na sala de aula, como quando os professores fazem perguntas ou quando existem testes de avaliação. Neste sentido, os rapazes, ao se percepcionarem como mais populares e líderes nas brincadeiras e desportos, podem dedicar menos tempo aos estudos e por isso demonstrarem índices

mais elevados de ansiedade do que as raparigas.

Questão 5. Há diferenças entre os alunos do sexo feminino e os alunos do sexo masculino quanto às atitudes face à escola?

No que respeita a esta última questão, pressupunha-se a existência de diferenças significativas entre o sexo feminino e o sexo masculino no que diz respeito às atitudes face à escola, no entanto, segundo a *tabela 11*, podemos verificar que não foi possível encontrar diferenças significativas.

Tabela 11. Diferenças entre os alunos do sexo feminino e os alunos do sexo masculino quanto às atitudes face à escola

	t de Student			Mann-Whitney		
	T	p	gl	U	P	gl
Atitude face à aprendizagem	.514	.608	2			
Auto-percepção de competência	-1.23	.217	2			
Atitudes face à escola total				3021.5	.834	2
Auto-percepção de motivação				2893.5	.509	2

T = estatística de teste t de Student; U = estatística de teste de Mann-Whitney

Estes resultados vão no sentido oposto de outras investigações realizadas sobre o mesmo tema. Num estudo realizado por Marques e Costa (1996), no 9º ano de escolaridade, utilizando o *Questionário de atitudes face à escola* (Candeias, 1996), as raparigas apresentaram valores mais positivos na sub-escala “desinteresse face à frequência escolar” e na escala total. Como este, nos estudos realizados por Peixoto (2003) e Alves-Martins et al. (2002) foram também as raparigas a apresentar atitudes mais positivas face à escola do que os rapazes. O facto de não existirem diferenças significativas conforme o sexo no que diz respeito às atitudes face à escola, e sabendo que as atitudes são positivas, pode estar relacionado com as escolas onde foi realizada a investigação. Segundo Akey (2006), as escolas que envolvem os alunos fomentam um sentimento de pertença, um ambiente social de afecto, onde os professores e funcionários demonstram interesse na vida dos alunos dentro e fora da escola proporcionam atitudes positivas face à mesma.

5. Conclusões

Indo ao encontro do que Meneses, Lemes e Rodrigues (2010) afirmam quando dizem que na escola os estudantes não perseguem unicamente objectivos académicos, perseguem igualmente objectivos sociais e relacionais, é importante que os alunos tenham uma percepção positiva de si, tanto para o seu rendimento escolar, como para a adaptação social e o seu bem-estar psicológico. Neste sentido, foi possível verificar que, nesta amostra, tanto os alunos de 4ºano como os de 6º e 9º anos têm uma percepção positiva sobre si, sendo importante manter estes níveis positivos através do apoio e encorajamento de pais, professores e amigos, da promoção da auto-estima e competências sociais e do incentivo para objectivos e projectos futuros.

As diferenças encontradas nas atitudes face à escola do 6º para o 9º ano, com maior destaque no Factor II – atitude face à aprendizagem – foram um dos resultados mais relevantes desta investigação, chamando à atenção para a necessidade de trabalhar estes factores desde cedo, possivelmente, desde o 6º ano, visto que é depois dessa fase que existe uma diminuição neste aspecto. Segundo Akey (2006), embora a aprendizagem envolva processos cognitivos e emocionais individuais, o autoconceito dos estudantes também é significativamente influenciada por uma rede de apoio e pelos seus relacionamentos. Neste sentido, ao serem realizados programas de intervenção que procurem combater a diminuição das atitudes positivas face à aprendizagem, estes devem incidir, não só nos conteúdos programáticos e nas aprendizagens em si, mas também, nas relações com os colegas, professores e funcionários da escola.

Por fim o facto de se terem verificado diferenças nas sub-escalas do autoconceito – popularidade e ansiedade – sendo mais elevadas nos rapazes do que nas raparigas é um factor a ter em atenção. A ansiedade pode afectar tanto alunos com alto como com baixo desempenho e é importante perceber o que está na origem deste factor, uma vez que, segundo Goetz et al. (2010) têm sido encontradas relações entre emoções agradáveis, como o prazer e o orgulho e o autoconceito positivo, por um lado e emoções negativas, como raiva e ansiedade, e um autoconceito académico negativo, por outro.

Ao analisarmos tanto o autoconceito como as atitudes não podemos esquecer que a transição é um factor iminente na vida destes alunos, o que pode ter alguma influência nas suas respostas, podendo por isso estar relacionada com o facto de os alunos do sexo masculino terem maior índice de ansiedade do que as raparigas. Neste mesmo sentido, o facto de haver uma diminuição nas atitudes positivas face à aprendizagem do 6º para o 9º ano, ganha ainda maior relevo. Tendo em conta que os alunos vão mudar de escola e também, muitas vezes, mudar para métodos mais elevados de ensino torna-se imperativo trabalhar este factor de modo a evitar que haja um desinteresse total pela aprendizagem, ao transitar de ciclo.

Assim, deve-se reter incessantemente que o mais importante não é o quanto inteligente o aluno é mas sim o quão capaz ele se sente.

Referências

- Abrantes, P.** (2008). *Os Muros da escola: As distâncias e as transições entre ciclos de ensino* (Tese de doutoramento). Retrieved from: <http://repositorio.iscte.pt/handle/10071/1268>
- Abrantes, P.** (2009). Perder-se e encontrar-se à entrada da escola. Transições e desigualdades na educação básica. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 60, 33-52. Retrieved from <http://repositorio.iscte.pt/handle/10071/1620>
- Abreu, M., Veiga, F., Antunes, J., & Ferreira, A.** (2006). *Atitudes em relação à escola e a si próprio em alunos de contextos familiares diferenciados*. Actas do Simpósio Internacional, Aveiro.
- Akey, T.** (2006). School context, student attitudes and behavior, and academic achievement: an exploratory analysis. New York: *MDRC*.
- Alves-Martins, M., Amaral, V., Gouveia-Pereira, M., Pedro, I., & Peixoto, F.** (2002). Self-esteem and Academic Achievement among Adolescents. *Educational Psychology*, 22(1), 51-60. doi: 10.1080/01443410120101242.
- Bastos, H.** (2007). A criança de transição: Estudo das representações e atitudes face ao 1º ciclo do ensino básico (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Portucalense, Porto.
- Cantin, S. & Boivin M.** (2004). Change and stability in children's social network self-perceptions during transition from Elementary to Júnior High School. *International Journal of Behavioral Development*, 28(6), 561-570. doi: 10.1080/01650250444000289
- Correia, K. S., & Pinto, M. A.** (2008). Stress, coping e adaptação na transição para o segundo ciclo de escolaridade: efeitos de um programa de intervenção. *Aletheia*, 27(1), 7-22. Retrieved from "http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-03942008000100002&script=sci_arttext"script=sci_arttext
- Emídio, R., Maia, J., Santos, A. & Veríssimo, M.** (2008). Auto-conceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3(26), 491-499. Retrieved from <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/72>
- Faria, L.** (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica*, 23 (4), 361-371. Retrieved from www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v23n4/v23n4a01.pdf
- Faria, L., & Fontaine, A. M.** (1992). Estudo de adaptação do Self Description Questionnaire III a estudantes universitários portugueses. *Psychologica*, 8, 41-49.
- Guay, F., Litalien, D., Ratelle, C., & Roy, A.** (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 644-633. doi: 10.1016/j.lindif.2010.08.001
- Henriques, P.** (2009). *Imagem corporal, auto-conceito e rendimento escolar nos pré-adolescentes* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.

- Ireson, J. & Hallam, S. (2009).** Academic self-concepts in adolescence: Relations with achievement and ability grouping in schools. *Learning and Instruction, 19 (1)*, 201-213. doi:10.1016/j.learninstruc.2008.04.001
- Janeiro, I., & Nobre, A. (2010).** *Questionário de Adaptação Escolar e Rendimento Escolar: Um estudo de Relação.* Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Minho.
- Lopes, M. C. (2005).** Transições e pontos críticos das trajetórias de escolaridade: estudo de caso em seis escolas secundárias da Grande Lisboa. *Revista Interações, 1(1)*, 55-75. Retrieved from <http://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/2169>
- Marques, C. & Costa, E. (1996).** Atitudes face à escola, auto-conceito de competência e rendimento escolar em alunos do 9ºano. *Social Sciences, 1-18*. Retrieved from http://etasobal.com.sapo.pt/txt/Atit_face_escol_autoconceit_compert_rend_escol.pdf
- Meneses, H., Lemos., M. S., & Rodrigues, L. P. (2010).** *A contribuição dos objectivos sociais para a contextualização da competência social em contexto escolar.* Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Braga.
- Neves, P. N., & Faria, L. (2003).** Concepções pessoais de competência e realização escolar: apresentação de um modelo integrador. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e educación, 8(10)*, 283 - 294. Retrieved from <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/6973>
- Paiva, M. O. (2009).** *A dinâmica do auto-conceito na disrupção escolar: um estudo com alunos do 3º ciclo do ensino básico* (Dissertação de doutoramento não publicada). Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Parker, A. (2010).** A longitudinal investigation on young adolescents' self-concepts in middle grades. *Research in Middle Level Education, 33(10)*, 1-13. Retrieved from <http://www.amle.org/Publications/RMLEOnline/Articles/Vol33No10/tabid/2225/Default.aspx>
- Peixoto, F. (2003).** *Auto-estima, auto-conceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar.* (Dissertação de doutoramento não publicada). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Pipa, J., & Peixoto, F. (2011).** *Adaptação da escala de auto-conceito artístico para estudantes do ensino secundário.* VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica, Lisboa.
- Rebello, N., Silva, J., Candeias, A., Pomar, C., Neto, A., & Silva, S. (2011).** *Questionário de atitudes face à escola (QAFE): Estudo Psicométrico com crianças e jovens do ensino básico.* VII Congresso Ibero-americano de avaliação/evaluación psicológica, Lisboa.
- Sanchez, F.J., & Roda, M. D. (2003).** Relationships between self-concept and academic achievement in primary students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology and Psychopedagogy, 1(1)*, 95-120. Retrieved from: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/english/Art_1_7.pdf
- Senos, J. & Diniz, T. (1998).** Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica, 26(2)*, 267-276. Retrieved from www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v16n2/v16n2a06.pdf
- Veiga, F. (2006).** Uma nova versão da escala de auto-conceito Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS-2). *Psicologia e Educação, 1 (1)*, 39-48. Retrieved from <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4672?mode=full>

Perceção de aceitação-rejeição pelo professor, processos de sala de aula e desempenho académico

Teacher acceptance-rejection, classroom processes and academic achievement

Francisco Machado, Márcia Machado, Marisa Azevedo

Instituto Superior da Maia, Portugal

fmachado@ismai.pt, mmachado@ismai.pt, marisa_azevedo@live.com.pt

Resumo

Baseando-se na teoria de Aceitação-Rejeição Interpessoal de Rohner (1986), o presente trabalho de investigação pretende estudar as relações existentes entre a perceção de aceitação e rejeição pelo professor, e dimensões específicas do contexto de sala de aula, nomeadamente a interação positiva, a estimulação da linguagem, as dificuldades de gestão do comportamento e as estratégias de ensino, bem como o desempenho escolar obtido pelo/a aluno/a. Neste sentido, foi realizado um estudo quantitativo com a utilização de dois questionários, o TARQ (Questionário de Aceitação-Rejeição do Professor) de Rohner (2005), o IPSA (Inventário de Processos de sala de aula) de Bastos, Barbosa, Oliveira e Dias (2009) assim como um questionário sociodemográfico. No que concerne à amostra utilizada, foi constituída por 184 alunos que frequentam o 6º ano de escolaridade na região norte do país. Os resultados principais indicam que a perceção de aceitação pelo professor se encontra correlacionada de forma significativa com algumas dimensões específicas no contexto de sala de aula, nomeadamente a interação positiva entre o professor e os alunos e com a estimulação da linguagem. No que concerne ao desempenho escolar, encontraram-se correlações significativas tanto com a perceção de aceitação pelo professor como com as estratégias de ensino. É demonstrada a importância da relação interpessoal entre professor e aluno para o desempenho escolar deste último.

Palavras-chave: Aceitação-Rejeição, Processos de Sala de Aula; Desempenho Escolar.

Abstract

Based upon Rohner's (1986) Interpersonal Acceptance-Rejection Theory, the current investigation intends to study the relationships between perceived acceptance by teacher, classroom variables such as positive interaction, language stimulation, difficulties in managing classroom behavior

e teaching strategies, as well as students' academic achievement. This is a quantitative study that uses two questionnaires: TARQ (Teacher Acceptance-Rejection Questionnaire; Rohner, 2005), and IPSA (Classroom Processes Inventory, Bastos, Barbosa, Oliveira & Dias, 2009) as well as a personal information form. Participants were 184 6th year students from the North of Portugal. The main results suggest that teacher's acceptance is significantly correlated with some characteristics of Classroom Behavior such as positive interaction and language stimulation. As far as academic achievement is concerned, significant correlations were found with both perceived teacher acceptance and teaching strategies. It is shown the importance of the interpersonal relationship between teacher and student in the latter's school achievement.

Keywords: Acceptance-Rejection, Classroom Processes; Academic Achievement.

1. Enquadramento conceptual

Este estudo pretende abordar a qualidade das relações interpessoais estabelecidas entre o/a professor e o/a aluno/a, bem como as vivências em sala de aula, e as suas relações com o desempenho académico dos/as alunos/as.

A preocupação com o desempenho académico dos/as alunos/as é uma constante actualmente. No entanto, o desempenho académico é frequentemente abordada a partir de uma perspectiva intraindividual e não interpessoal, apesar da influência que os fatores emocionais, culturais, interpessoais e ambientais exercem sobre o professor, os seus alunos, e os elementos que caracterizam o espaço da sala de aula (Wubbels, Brekelmans, Brok & Tartwijk, 2006). Neste sentido, a qualidade da relação professor-aluno é decisiva para o bem-estar dos intervenientes da díade, e para o desempenho académico do/a aluno/a (Rohner, Parmar & Ibrahim, 2010).

Este estudo apoia-se na teoria de aceitação-rejeição interpessoal de Ronald Rohner), uma teoria de socialização e do desenvolvimento humano que tem como propósito explicar e prever as principais causas, consequências da rejeição nas relações interpessoais (Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2013). Inicialmente criada com base na aceitação-rejeição parental, a teoria veio a ser expandida de forma a abarcar e estudar a aceitação-rejeição por parte de outras pessoas significativas, nomeadamente professores e parceiro íntimo (Rohner, 2010).

Segundo a teoria, poderemos considerar a perceção de aceitação-rejeição como um *continuum* em que cada um dos construtos se encontra num dos seus polos, podendo ser identificadas várias formas de aceitação e rejeição nomeadamente, carinho, hostilidade/agressão, indiferença/negligência, rejeição indiferenciada (Rohner, 1986).

Nesta linha, o carinho, a forma descrita de aceitação, pode ser expresso fisicamente (como abraçar, dar colo, beijar, acariciar, reconfortar, sorrir) bem como verbalmente (elogiar e mencionar coisas agradáveis sobre a criança, por exemplo (Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2013).

A hostilidade é o sentimento caracterizado por raiva, ressentimento ou inimizade sendo a agressão considerada como o comportamento resultante da hostilidade. A agressão é um comportamento, no qual existe intenção de ferir alguém, algo ou a si mesmo (fisicamente ou emocionalmente). Exemplos deste comportamento a nível físico incluem bater, empurrar e atirar coisas enquanto a nível verbal podem contemplar gozar, gritar, humilhar ou depreciar características da criança (Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2013).

Já a indiferença é o sentimento caracterizado por despreocupação ou pouco interesse pela criança. O comportamento a ele associado é a negligência, embora não seja considerada como uma resposta comportamental tão direta quanto a agressão relativamente à hostilidade. Os comportamentos podem englobar demonstrações de indisponibilidade, falta de apoio quanto necessário, etc. (Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2013).

Finalmente a rejeição indiferenciada é caracterizada pelo sentimento, pela criança, de que não é amada ou querida, de que não gostam dela. Trata-se de um sentimento subjectivo que poderá não estar associado a actos concretos que o indivíduo consiga definir mas que lhe criam mal-estar e sentimentos de rejeição (Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2013).

A investigação na área indica que a percepção de aceitação interpessoal está associada a melhores níveis de ajustamento psicológico (Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2013). A percepção de aceitação parental, por exemplo, foi já ligada a atitudes positivas perante a escola (Pallock & Lamborn, 2006 as cited in Rohner & Parmar, 2010).

A interação que as crianças têm com os professores, os pares, com a estrutura organizacional (escola) com os materiais (espaço do contexto educativo) são processos que intervêm nas suas experiências de vida e são associados aos resultados escolares obtidos

(Hamre & Pianta, 2010). Estamos portanto, perante uma visão da escolaridade como mais do que fruto das competências cognitivas do/a aluno/a ou das competências de ensino do/a professor/a. De acordo com esta perspectiva, a escola é uma entidade dinâmica, pautada por múltiplas interacções sociais que têm impacto no desenvolvimento e desempenho de todos os intervenientes. Da mesma forma, considera-se também que o rendimento escolar se encontra associado a fatores sociais, emocionais, interpessoais e ao ambiente escolar (Formiga, 2004; Soares, 2004).

Pianta, LaParo e Hamre (2008 as cited in Pianta & Hamre, 2009) propõem um conjunto de três dimensões que poderão contribuir para o desenvolvimento do aluno na sala de aula: suporte emocional, organização da sala de aula e suporte instrucional (ao ensino). Esta perspectiva teórica

valoriza não só a relação individualizada do professor com cada aluno, mas também as interações que este estabelece com o grupo de alunos que constitui a turma. Vários estudos (por exemplo Gaitas & Silva, 2010; Vieira, 2000) demonstram que o clima criado na sala de aula, em cada turma, ajuda a determinar o grau de cooperação e o envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

O/a professor/a desempenha, portanto, um papel privilegiado na vida do/a aluno/a. A este respeito Kourkoutas (2010) realça que, com frequência, os/as alunos/as percebem os/as professores/as como modelos comportamentais, amigos/as e até mesmo confidentes, o que pode promover maior motivação na sala de aula, melhor ajustamento psicológico e bom desempenho académico. O desempenho escolar do aluno é influenciado pela combinação física, social, económica e fatores psicológicos como as relações dos estudantes com os professores e pais no ambiente escolar e familiar (Rohner & Britner, 2002; Rohner, Khaleque, Ellias & Sultana, 2010). A componente emocional estabelecida na relação de apoio com os professores está associada a maior sucesso no desempenho escolar (Khan, Haynes, Armstrong & Rohner, 2010; Stephanou, 2012).

Desta forma, o presente estudo tinha como objectivo estudar as relações entre a percepção dos/as alunos/as de serem aceites ou rejeitados pelo/a professor/a, os processos de sala de aula e o desempenho académico de alunos do sexto ano de escolaridade. Esperávamos que maiores níveis de aceitação pelo professor estivessem associados a processos positivos na sala de aula e a melhor desempenho académico dos alunos. Era também esperado que os processos de sala de aula mais construtivos se relacionassem com um melhor desempenho académico. Por fim, pretendia-se verificar se haveria diferenças entre rapazes e raparigas nas variáveis acima referidas sendo que a literatura habitualmente sugere que as raparigas se percebem como mais aceites pelos seus professores (Tulviste & Rohner, 2010), como por outras figuras significativas tais como os seus pais (Dwairy, 2010).

2. Método

2.1. Participantes

Os participantes deste estudo eram 184 alunos/as do distrito do Porto com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos ($M= 11.56$; $DP= 0.80$) sendo que 51.10% dos/as participantes eram do sexo masculino. A maioria dos/as alunos/as residiam com a mãe e o pai; estes tinham completado, na sua maioria, o 3º ciclo do ensino básico (30.40% das mães; 22.80% dos pais) constatando-se, no geral, habilitações académicas relativamente baixas. Este factor reflectia-se nas profissões desempenhadas pelos progenitores as quais eram, maioritariamente pouco qualificadas. A título exemplificativo, e seguindo a Classificação Nacional das Profissões (IEFP, 2013), constatou-se que 37.50% dos pais e

12.00% das mães eram Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices, 14.70% dos pais e 37% das mães se inseriam no grupo de Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores; e 10.9% dos pais e 21.7% das mães não desempenhavam, na altura do estudo uma profissão.

Todos/as os/as participantes frequentavam o 6º ano de escolaridade, verificando-se que 83.20% nunca tinham ficado retidos no mesmo ano de escolaridade. As classificações escolares poderiam ser consideradas como médias-baixas ($M=3.63$; $DP=.67$).

2.2. Procedimentos

Inicialmente foram realizados os pedidos de autorização, às entidades responsáveis, para a aplicação dos questionários. Posteriormente, o estudo foi explicado aos/às alunos/as e aos/às seus/suas encarregados/as de educação sendo obtido consentimento informado de todos/as para a participação.

Os questionários foram respondidos pelos/as alunos/as durante uma aula após terem sido esclarecidas todas as questões relativas ao estudo e aos questionários.

2.3. Instrumentos

2.3.1. Questionário Sócio Demográfico.

Este questionário visava recolher dados que permitissem a caracterização dos participantes no que concerne aos seus dados básicos (idade, sexo), aos da sua família (composição do agregado familiar, habilitações literárias, profissões e idade dos pais) e a dados relativos à escola (número de retenções de ano, classificações obtidas no último período do ano lectivo anterior e no período anterior do ano em que o estudo decorreu).

2.3.2. Questionário de Aceitação-Rejeição do Professor (TARQ, Rohner, 2005).

O questionário de aceitação-rejeição pelo professor pretende avaliar as percepções dos/as alunos/as relativamente aos comportamentos dos professores para com eles/as. Mais especificamente, este questionário procura avaliar a percepção que os/as alunos/as têm de serem aceites ou rejeitados/as pelos seus/suas professores/as. A versão inicial deste questionário, criada por Rohner (2005), tinha como publico-alvo alunos/as do primeiro ciclo de escolaridade, no entanto foi elaborada mais tarde

uma segunda versão do TARQ para outros anos de escolaridade, instruindo o/a aluno/a a responder relativamente a um/a professor/a que tenha sido marcante ao longo do seu percurso escolar, considerando-se que esta opção, poderá reflectir um modelo de professor/a mantido pelo/a aluno/a.

O TARQ/Control é constituído por 29 itens que são respondidos numa escala de *Lickert* de 1 a 4 desde “*Quase nunca é verdade*” a “*Quase Sempre é verdade*”. É constituído por cinco subescalas (carinho; hostilidade/agressão, indiferença/negligência, rejeição indiferenciada e controlo) bem como um *score* global que permite uma medida de aceitação-rejeição. É de salientar que este *score* global está codificado inversamente pelo que valores mais elevados indicam percepção de rejeição pelo/a professor/a. Neste estudo, o questionário demonstrou níveis adequados de fiabilidade, com a excepção da escala de controlo ($\alpha=.28$), cujos dados têm de ser interpretados com maior precaução. Os valores de alfa de *Cronbach*, com excepção da escala de controlo, oscilaram entre .73 e .90.

2.3.3. Inventário de Processos de Sala de Aula (IPSA; Bastos, Barbosa, Oliveira & Dias, 2009).

O IPSA tem como objetivo avaliar a percepção dos alunos das vivências da sala de aula, nomeadamente a interacção positiva, o apoio emocional, a gestão de comportamentos na sala de aula e as estratégias de ensino. O inventário é constituído por 40 itens sendo as respostas dadas em escala de *Likert* de quatro pontos desde “*Nada verdadeiro*” até “*Mesmo verdadeiro*”. Relativamente às características psicométricas, neste estudo a consistência interna foi adequada, tendo o alfa de *Cronbach* oscilado entre .60 e .77.

3. Resultados

Como se pode constatar na tabela 1, os/as professores/as são percebidos/as pelos alunos e alunas como sendo predominantemente carinhosos/as e aceitantes, apresentando também níveis moderados de controlo comportamental. Os/as alunos/as reportavam níveis elevados de interacção positiva, níveis médios de estimulação de linguagem e de estratégias de ensino, bem como baixos níveis nas dificuldades de gestão de comportamento, sugerindo que não haveria dificuldades neste ponto.

Encontraram-se diferenças significativas entre rapazes e raparigas em todas as dimensões relativas à percepção de aceitação pelos/as professores/as (tabela 1). As raparigas percebiam os/as professores/as como sendo mais carinhosos/as e aceitantes e menos hostis, indiferentes, indiferenciadamente rejeitantes e controladores do que os rapazes.

No que diz respeito aos processos de sala de aula, as alunas reportavam maiores níveis de interação positiva e de estimulação de linguagem do que os rapazes. Uma vez que se encontraram diferenças significativas entre rapazes e raparigas optou-se por se proceder à realização de correlações de *Pearson* separando os dois grupos. Não serão analisadas as correlações entre dimensões de um mesmo instrumento por serem já esperadas e não constituírem objectivo deste estudo.

Tabela 1: Análise descritiva e comparações de género para Aceitação-rejeição pelo professor e Processos de sala de aula

Variável	N	M	DP	t
Carinho				
Rapazes	94	22.47	6.15	2.70**
Raparigas	90	24.92	6.16	
Hostilidade/agressão				
Rapazes	94	9.99	3.71	-2.81**
Raparigas	90	8.54	3.27	
Indiferença/negligência				
Rapazes	94	11.44	3.69	-3.04**
Raparigas	90	9.79	3.66	
Rejeição indiferenciada				
Rapazes	94	7.61	3.08	-3.24**
Raparigas	90	6.23	2.65	
Controlo				
Rapazes	94	14.16	2.56	-2.20*
Raparigas	90	13.34	2.45	
Score global de aceitação pelo professor				
Rapazes	94	46.56	13.95	-3.44**
Raparigas	90	39.64	13.33	
Interação positiva				
Rapazes	94	40.61	5.38	3.42**
Raparigas	90	43.18	4.79	
Estimulação de linguagem				
Rapazes	94	15.88	3.40	4.44**
Raparigas	90	17.72	2.10	
Dificuldades na gestão de comportamento				
Rapazes	94	12.24	2.34	0.43
Raparigas	90	12.38	1.81	
Estratégias de ensino				
Rapazes	94	12.39	3.21	-0.52
Raparigas	90	12.16	2.96	

Verificou-se que, como pode ser observado na tabela 2, tanto para os rapazes como para as raparigas, a média escolar se correlacionava positivamente com a perceção de carinho pelos/as professores/as e negativamente com percepções de hostilidade, rejeição indiferenciada, controlo e score global de rejeição pelos/as professores/as. Apenas para as raparigas, a média escolar relacionava-se negativamente com a indiferença pelos/as professores/as.

A média escolar correlacionava-se negativamente, para ambos os grupos com as estratégias de ensino utilizadas pelos/as professores/as. É de realçar que, pela construção do questionário, este factor indica estratégias de ensino negativas.

O carinho dos/as professores/as relacionava-se positivamente, para ambos os grupos com a interacção positiva e, apenas para os rapazes, com a estimulação da linguagem. No grupo feminino foi encontrada uma correlação negativa com as estratégias de ensino.

No que concerne à hostilidade pelos/as professores/as, as correlações encontradas foram idênticas para ambos os grupos, sendo notórias relações positivas com o controlo e as estratégias de ensino e negativas com a interacção positiva.

A indiferença pelos/as professores/as relacionava-se negativamente com a interacção positiva, para ambos os grupos, e com a estimulação de linguagem, apenas para os alunos de sexo masculino. Para as raparigas, foi encontrada uma correlação positiva com as estratégias de ensino.

Tanto para raparigas como para rapazes, encontraram-se correlações positivas entre a rejeição indiferenciada pelos/as professores/as e o controlo, e as estratégias de ensino. Surgiu também uma relação negativa com a interacção positiva e, apenas para os rapazes, com a estimulação da linguagem.

O controlo relacionava-se positivamente, para rapazes e raparigas, com o score global de rejeição e, apenas para rapazes com as dificuldades de gestão de comportamento.

Finalmente, o score global de rejeição pelos/as professores/as, correlacionava-se negativamente com a interacção positiva e positivamente com as estratégias de ensino para os dois grupos. No que diz respeito aos alunos de sexo masculino foi também encontrada uma correlação negativa com a estimulação da linguagem.

4. Discussão

Conforme esperado, a aceitação pelos/as professores/as associava-se a maior interacção positiva e, exclusivamente no caso dos rapazes, com a estimulação da linguagem. Da mesma forma, a perceção de rejeição, nas suas várias formas, relacionava-se negativamente com estas variáveis e positivamente com as estratégias de ensino, sendo estas pautadas por comportamentos dos professores percebidos como inadequados por parte dos alunos. Isto significa que quanto mais os alunos se percebem como rejeitados, menor será a tendência para perceberem o clima social do contexto

de sala de aula como sendo positivo, o que poderá implicar um menor envolvimento destes alunos com o contexto de sala de aula e conseqüentemente com o contexto escolar no global. Por outro lado, os resultados mostram que quanto mais os alunos se percebem como aceites/acarinados pelos seus professores, mais tendência demonstram para avaliar as suas interações em contexto de sala de aula, com o professor, como positivas, aumentando assim o potencial de envolvimento. No caso específico dos rapazes, a percepção de carinho está inclusivamente associada à forma como se sentem apoiados e motivados para o desenvolvimento da linguagem, processo fundamental para o desenvolvimento académico e global do aluno, a curto, médio e longo prazo.

Na mesma linha, verificou-se que quando os/as alunos/as se percebiam como aceites pelos/as professores/as o seu desempenho académico era melhor. Como tal, estes dados apoiam a investigação actual (Rohner, 2010; Rohner, Khaleque, Elias & Sultana, 2010; Rohner & Parmar, 2010; Rohner, Parmar & Ibrahim, 2010) e demonstram a importância do professor como uma figura significativa na vida da criança (Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2013).

Tabela 2: Correlações entre Aceitação-rejeição pelo/a professor/a, processos de sala de aula e média académica¹

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
1.Carinho	---	-.31**	-.48**	-.43**	.01	-.78**	.44**	.48**	.08	-.07	.20*
2.Hostilidade	-.58**	---	.67**	.78**	.33**	.78**	-.47**	-.19	.01	.26*	-.37**
3.Indiferença	-.77**	.75**	---	.68**	.20	.84**	-.45**	-.35**	-.05	.19	-.25
4.Rejeição Indiferenciada	-.71**	.66**	.77**	---	.39**	.83**	-.50**	-.22*	.08	.22*	-.29**
5.Controlo	-.08	.29**	.27*	.29**	---	.23*	-.17	.07	.25*	.30**	-.21*
6.Score global de rejeição	-.91**	.81**	.92**	.86**	.23*	---	-.58**	-.42**	-.03	.21*	-.33**
7.Interação positiva	.40**	-.47**	-.48**	-.35**	-.17	-.48**	---	.25*	-.08	-.18	-.06
8.Estimulação de linguagem	.16	-.06	-.12	.02	.11	-.11	.35**	---	.27**	.15	.04
9.Dificuldades de GC	.11	-.05	.01	.02	.12	-.06	-.16	.07	---	.11	.13
10.Estratégias de ensino	-.33**	.33**	.33**	.36**	.14	.38**	-.32**	.05	.13	---	-.35**
11.Média académica	.39**	-.34**	-.35**	-.40**	-.40**	-.41**	.18	-.18	-.03	-.27**	---

¹ Os coeficientes acima da diagonal dizem respeito aos rapazes; Os coeficientes abaixo da diagonal dizem respeito às raparigas; GC – gestão de comportamental

Os nossos resultados salientam igualmente a importância da existência de um ambiente facilitador da aprendizagem, o que pressupõe uma atmosfera e um meio favorável, no qual a qualidade das relações interpessoais é considerada um fator crucial (Vieira, 2000). O ato de ensinar envolve outras características como as expectativas que os alunos têm, o envolvimento e entusiasmo no ensino à turma, a motivação, etc. Neste processo é fundamental proporcionar um ambiente adequado à aprendizagem e saber gerir a sala de aula (Viecili & Medeiros, 2002). A importância da qualidade das reações interpessoais na dinâmica da sala de aula e no processo de aprendizagem é sustentada por Erkman, Caner, Sart, Borkan e Sahan, (2010) através de uma investigação que comprova que a perceção de apoio pelo professor é responsável em grande parte pela motivação e realização escolar dos alunos.

O nosso estudo revelou ainda diferenças na perceção de aceitação pelo/a professor/a reportada por rapazes e raparigas. Tal como verificado em estudos anteriores (Khan et al., 2010; Tulviste & Rohner, 2010) estes resultados enquadram-se em investigações anteriores que sugerem uma melhor relação entre raparigas e professores/as. Pensamos que tal pode ser explicado por expectativas de papéis de género (Galligan, Barnett, Brennan & Israel, 2010)

5. Conclusões

Os resultados obtidos deixam pistas interessantes relativamente à forma como podemos enriquecer o contexto de sala de aula, favorecendo dessa forma o rendimento académico dos alunos. Mais especificamente, foi possível perceber que a qualidade das relações interpessoais entre professores/as e alunos/as poderá ter um papel importante nas percepções que os/as estudantes formam acerca dos processos de sala de aula, que por sua vez desempenham um papel importante no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, no rendimento académico destes/as.

As associações encontradas entre a perceção de aceitação por parte do/a professor/a e uma perceção mais positiva dos/as alunos/as sobre as interações em contexto de sala de aula, assim como com uma menor utilização de estratégias de ensino negativas (ineficazes) por parte dos/as professor/as, apontam para a necessidade de investir, técnica e metodologicamente, no reforço das relações interpessoais entre professores/as e alunos/as, para além das metas de aprendizagem previstas para o ano lectivo. Esta conclusão é reforçada pelos dados obtidos que ligam a perceção de rejeição por parte do/a professor/a e a maior utilização de estratégias de ensino negativas por parte dos professores, assim como com a formação de uma perceção mais negativa das interações em contexto de sala de aula por parte dos/as alunos/as.

Adicionalmente, e focando a atenção sobre o indicador de rendimento académico (média académica), verifica-se uma associação entre maior rendimento académico exibido pelos/as estudantes e níveis mais altos de percepção de aceitação por parte do professor, assim como de uma menor utilização de estratégias de ensino negativas por parte dos/as professores/as. Estes dados reforçam a conclusão retirada relativamente à necessidade de valorizar os aspectos de expressão de afecto em contexto escolar, e em especial na díade professor\aluno, como parte da dinâmica de sala de aula, com o objectivo último de promover o rendimento académico dos/as nossos/as estudantes.

É esperado que os resultados desta investigação possam, por um lado, motivar novos estudos que possam ajudar a aprofundar o conhecimento existente acerca do papel da percepção de aceitação-rejeição por parte do professor no rendimento académico em geral e no funcionamento da sala de aula em particular. Por outro lado, também se procura contribuir para o enriquecimento das estratégias de ensino utilizadas pelos docentes na condução das suas aulas, tentando torna-las mais eficientes, nomeadamente a nível da expressão de afecto, aproveitando as potencialidades de ter relações interpessoais de qualidade em contexto de sala de aula.

Embora deixe dados interessantes para análise, é importante, no entanto, ressaltar que esta investigação apresenta algumas limitações, nomeadamente no que diz respeito às qualidades psicométricas de um dos instrumentos de avaliação utilizados, assim como um número limitado de participantes. Assim, recomenda-se algum cuidado e reserva na leitura dos resultados e na sua generalização.

Referências

- Bastos, S. A.,** Barbosa, A., Oliveira, S., & Dias, C. P. (2009). Construção e validação do inventário de processos de sala de aula (IPSA), poster. *Universidade do Minho*, 2877- 2890. Retirado de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t7/t7c212.pdf>
- Dwairy, M.** (2010). Parental acceptance–rejection: a fourth cross-cultural research on parenting and psychological adjustment of children. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 30-35. doi 10.1007/s10826-009-9338-y
- Erkman, F.,** Caner, A., Sart, H. Z., Borkan, B., & Sahan, K. (2010). Influence of perceived teacher acceptance, self-concept, and school attitude on the academic achievement of school-age children in Turkey. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 295–309. doi: 10.1177/1069397110366670.
- Formiga, S. N.** (2004). O tipo de orientação cultural e sua influência sobre os indicadores do rendimento escolar. *Psicologia: Teoria e Prática*, 6 (1), 13-29. Retirado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v6n1/v6n1a02.pdf>.

- Galligan, S. B., Barnett, R. V., Brennan, M. A., & Israel, G. D. (2010).** The Effects of Gender Role Conflict on Adolescent and Emerging Adult Males. *Journal of men's studies, 18(1)*, 3-21.
- IEFP (2013).** *Classificação Nacional de Profissões*. Retirado de <http://www.iefp.pt/formacao/CNP/Paginas/CNP.aspx>.
- Khan, S., Haynes, L., Armstrong, A., & Rohner, R. P. (2010).** Perceived teacher acceptance, parental acceptance, academic achievement, and school conduct of middle school students in the Mississippi Delta Region of the United States. *Cross-Cultural Research, 44*, 283-297. doi: 10.1177/1069397110368030.
- Kourkoutas, E. E. (2011, January).** Review of Rohner, R.P (Ed.). (2010). Teacher Acceptance, Parental Acceptance, and the Adjustment, Achievement and Behavior of School-Going Youths. [Special Issue] *Cross-Cultural Research, 44 (3)*. Interpersonal Acceptance, 5, 5-7.
- Pianta, C. R., & Hamre, K. B. (2009).** *Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. Educational Researcher.* 38-109. doi 10.3102/0013189X09332374
- Rohner, R. P. (1986).** *The warmth dimension: Foundations of parental acceptance-rejection theory*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.
- Rohner, R. P. (2005).** Teacher Acceptance-Rejection Questionnaire (TARQ): Test Manual. In R. P. Rohner & A. Khaleque (Eds.) *Handbook for the Study of Parental Acceptance and Rejection* 4th edition (43-106). Storrs, CT: Rohner Research Publications.
- Rohner, R. P. (2010).** Perceived teacher acceptance, parental acceptance, and the adjustment, achievement, and behavior of school-going youths internationally. *Cross-Cultural Research, 20(10)*, 1-11. doi: 10.1177/1069397110366849.
- Rohner, R. & Britner, P. (2002).** Worldwide mental health correlates of parental acceptance-rejection: review of cross-cultural and intracultural evidence. *Cross-Cultural Research, 36(1)*, 16-47. doi: 10.1177/106939710203600102.
- Rohner, R. P., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2013).** Introduction to parental acceptance-rejection theory, methods, evidence, and implications. Retirado de www.csiar.uconn.edu/intro.
- Rohner, P.R., Khaleque, A., Elias, S.M., & Sultana, S. (2010).** The Relationship Between Perceived Teacher and Parental Acceptance, School Conduct, and the Psychological Adjustment of Bangladeshi Adolescents. *Cross-Cultural Research, 44*, 239-250. doi: 10.1177/1069397110366900.
- Rohner, R. P., & Parmar, P. (2010).** Perceived teacher and parental acceptance and behavior control, school conduct, and psychological adjustment among school-going adolescents in India. *Cross-Cultural Research, 44*, 253-268. doi: 10.1177/1069397110367613
- Rohner, R. P., Parmar, P., & Ibrahim, M. (2010).** Perceived teachers' acceptance, parental acceptance, behavioral control, school conduct, and psychological adjustment among school-age children in Kuwait. *Cross-Cultural Research, 44(3)*, 269-282. doi: 10.1177/1069397110366935
- Soares, J. F. (2004).** O Efeito da Escola no Desempenho Cognitivo de seus Alunos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2(2)*, 83-104. Retirado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n2/Soares.pdf>.

- Stephanou, G.** (2012). University Students' Perceptions of Teacher Effectiveness and Emotions in Lectures: The Role of Socio-cognitive Factors, and Academic Performance. *International Education Studies*, 5 (2), 58-79.
- Tulviste, T., & Rohner, P.R.** (2010). Relationships Between Perceived Teachers' and Parental Behavior and Adolescent Outcomes in Estonia. *Cross-Cultural Research*, 44, 222-235. doi: 10.1177/1069397110366797.
- Viecili, J. & Medeiros, J. G.** (2002). A Coerção e suas Implicações na Relação Professor-Aluno. *Psico-USF*. 7 (2). 229-238. Retirado de <http://pepsic.homolog.bvsalud.org/pdf/psicousf/v7n2/v7n2a12.pdf>.
- Vieira (2000).** *A Comunicação na Sala de Aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Wubbels, Brekelmans, Brok & Tartwijk** (2006). An interpersonal perspective on Classroom Management in Secondary Classrooms in the Netherlands. *Utrecht University, Utrecht, The Netherlands*. 1-53. Retirado de <http://igitur-archive.library.uu.nl/fss/2006-0915-200819/handbook%20classroom%20management%20ipp.pdf>

A dislexia na aprendizagem da língua materna e da língua estrangeira

Sónia Maria dos Santos Leite Ruão Pinheiro Harry Leite

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

soniamariaruao@gmail.com

Resumo

O ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) está em franca proliferação em todos os países europeus, começando a aprendizagem de uma segunda língua cada vez mais cedo, o que vem responder, de forma positiva, à preocupação expressa na resolução do Conselho de 16 de Dezembro de 1997, emanada pela Comissão Europeia, relativamente ao ensino precoce das línguas da União Europeia. Através da observação direta de alunos com dislexia formalmente diagnosticada quer nas aulas da Língua Materna (LM) quer nas aulas de Língua Estrangeira (Inglês), assim como com o apoio de notas de campo e inquéritos direcionados ao Professor do Ensino Regular, Professor da AEC de Inglês e Professor da Educação Especial, pretendemos aferir se estes alunos revelam o mesmo tipo de dificuldades na aprendizagem da LM e da LE, promovendo a necessidade de programar especificamente para cada aluno em particular privilegiando os seus sucessos académicos e os seus modos de aprendizagem. O universo conceptual desta pesquisa será, então, constituído por professores do Ensino Regular e da Atividade Extra Curricular de Inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e professores de Educação Especial, assim como alunos com Dislexia formalmente diagnosticada a frequentar o 1º CEB, dos concelhos do Porto, Vila Real e Braga. Aquilo a que nos propomos neste estudo é compreender, explorar e descrever acontecimentos relacionados com o modo como os alunos disléxicos aprendem a sua Língua Materna e a Língua Estrangeira (Inglês), nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos factores (predisposição para a aprendizagem, metodologias de ensino dos professores da LM e da LE, hora do dia).

Palavras Chave: Dislexia; Língua Materna; Língua Estrangeira; Dificuldades de Aprendizagem Específicas

1. Introdução

Ler e escrever representam uma necessidade básica que se prolonga ao longo de todo o percurso escolar e até da vida do indivíduo, uma vez que aprender a ler é um processo a longo termo que envolve a descodificação e compreensão das palavras. Numa sociedade onde grande parte das mensagens são escritas, ser analfabeto “é ficar dependente dos outros, é ficar limitado, perdendo a oportunidade de usufruir e participar dos recursos enormíssimos de que a sociedade dispõe e oferece aos seus cidadãos” (Rebello, 1993, p.39). A aprendizagem da leitura, embora seja uma tarefa complexa, é relativamente acessível para a maioria das pessoas. Qualquer défice que surja ao nível das competências na leitura e escrita poderá pôr em causa o sucesso académico, profissional e social do indivíduo e até da comunidade em que está inserido, uma vez que a leitura é também um acto social (Cruz, 2007).

Na base das dificuldades de leitura e escrita surge a dislexia. Estima-se que aproximadamente 10% das crianças escolarizadas sejam disléxicas (Book, 2007).

Hoje em dia, o currículo proposto aos alunos não se esgota nas actividades lectivas de carácter obrigatório, pelo que se assiste, no seguimento da Reforma do Sistema Educativo e posteriormente na Lei de Bases do Sistema Educativo, ao aparecimento de actividades não letivas de carácter facultativo, designadas por Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC), mantendo o carácter facultativo, mas assumindo-se como um complemento a nível artístico, motor, e inovador com a introdução do Inglês.

2. A dislexia: Delimitação conceptual e problemáticas associadas

Tunmer et al. (2010), defendem que os investigadores que se debruçam sobre a problemática da dislexia se concentram em três grandes questões: o que é? O que é que a causa? O que é que pode ser feito em relação a isso?

Existem muitas definições e explicações diferentes para o conceito de Dislexia, no entanto, segundo Campanudo (2009) e Cruz (2007), existem quatro factores que geram algum consenso entre os investigadores: a dislexia tem uma base biológica e é causada por uma condição neurológica congénita; os problemas associados a esta problemática persistem ao longo de toda a vida; a dislexia tem dimensões perceptivas, linguísticas e cognitivas; a dislexia está na origem de várias dificuldades em muitas áreas da vida do indivíduo.

Um outro elemento unificador das definições de dislexia é o facto de os autores considerarem a dislexia como “uma dificuldade primária para a leitura, que afecta notavelmente a habilidade para perceber as letras e as palavras como símbolos, ficando deste modo afectada a habilidade para integrar o significado do material escrito” (Cruz, 2007, p. 207). Um outro elemento consensual é o de

que as pessoas com dislexia têm um grande número de défices que resultam de disfunções cerebrais ou neurológicas, sendo que não se encontra uma lesão cerebral, simplesmente, o cérebro de um disléxico funciona de um modo diferente do das pessoas sem dislexia (Cruz, 2007; Lyytinen et al., 2008; Molfese et al., 2008). Comum a todos os autores é o facto de parecer não existir uma causa aparente para o problema, seleccionando alguns factores de exclusão como é o caso da inexistência de lesão cerebral, da inteligência média, ausência de alterações emocionais severas, assim como de um contexto sócio-económico desfavorecido, desenvolvimento insuficiente da linguagem oral e carência de oportunidades educativas (Wagner, 2008). Existe ainda um último critério que reúne o consenso dos autores que é o critério da discrepância, ou seja, não há concordância entre o resultado real da aprendizagem da leitura e aquilo que é esperado face às habilidades cognitivas ou intelectuais do indivíduo (Citoler, 1996; Cruz, 2007).

Como acontece com muitos dos conceitos que se revestem de grande complexidade, não existe uma concepção única e universal acerca desta perturbação (Sawyer e Bernstein, 2008). Num estudo que desenvolveu sobre a temática das Tecnologias de Informação e Comunicação e Dislexia, Keates (2000), admitiu: “No decorrer das pesquisas para este livro, tentei encontrar uma definição única e amplamente aceite de dislexia. Entretanto, depois de encontrar 28 definições diferentes sem sequer esgotar a minha busca, eu desisti” (Keates, 2000, p.1).

3. A Dislexia e a aquisição de uma Língua Estrangeira

3.1 A importância do contacto com uma Língua Estrangeira (Inglês) no desenvolvimento da criança

O ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras está em franca proliferação em todos os países europeus, começando a aprendizagem de uma segunda língua cada vez mais cedo (Brewster et al., 2004; McKay, 2008), o que vem responder, de forma positiva, à preocupação expressa na resolução do Conselho de 16 de Dezembro de 1997, emanada pela Comissão Europeia, relativamente ao ensino precoce das línguas da União Europeia. Aqui, pode ler-se que a aprendizagem precoce de uma ou várias línguas para além da ou das línguas maternas e a sensibilização para as línguas, nomeadamente através de uma abordagem lúdica, podem criar as condições necessárias e favoráveis à aprendizagem posterior de línguas estrangeiras e contribuir, assim, para o objetivo de aprender duas línguas da União Europeia para além da ou das línguas maternas. A Europa está a evoluir para tempos em que as crianças começam a aprender línguas estrangeiras cada vez mais cedo, nomeadamente a Língua Inglesa, sendo já reportado o fenómeno linguístico denominado “World English” (Rajagopalan, 2009).

A aprendizagem de uma Língua Estrangeira reveste-se de grande importância para o desenvolvimento social da criança, nomeadamente no que concerne à sua capacidade de interagir com os outros, uma vez que, o principal objectivo do ensino/aprendizagem das línguas é o de abrir um espaço de compreensão entre indivíduos num determinado contexto social. Este tipo de aprendizagem permite, também, o desenvolvimento da competência comunicativa na criança, ajudando-a na socialização e contribuindo para a sua transformação num ser mais responsável e consciente (Ferreira e Santos, 2010).

A aprendizagem precoce destas línguas proporciona à criança o desenvolvimento da sua capacidade de memorização, de raciocínio e de reflexão crítica, mas ao mesmo tempo deve aproveitar e expandir a sua imaginação e fantasia. Para tal, as metodologias utilizadas devem ser centradas na criança e estar associadas a actividades que tenham interesse para ela (Rajagopalan, 2009).

O ensino de uma língua estrangeira não se encontra confinado ao domínio de aquisição de competências estritas de comunicação, exigindo também a aquisição de competências de *comunicação intercultural*. Nesse sentido, o Conselho de Ministros da Educação da Europa preconiza que a gestão curricular de uma língua estrangeira deve possibilitar aos aprendentes o uso da língua, como meio de comunicação, permitindo, assim, o desenvolvimento das várias competências comunicativas; fazendo com que o aprendente construa a sua própria identidade social e cultural, através da descoberta de outra cultura e levando-o a reflectir sobre a sua própria, permitindo-lhe desenvolver valores como tolerância e respeito pelo outro, desenvolvendo em si o uso de determinadas capacidades cognitivas, que lhe permitirão ser mais autónomo e independente em termos de aprendizagem.

Dombey e Meek Spencer (1994), afirmam que as fronteiras europeias não são mais do que vias abertas para as línguas.

Em Portugal, a possibilidade de abordar legalmente uma Língua Estrangeira no 1º Ciclo do Ensino Básico foi introduzida pela Reforma Curricular configurada no Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto. Na Cimeira da Comissão Europeia realizada, em Lisboa, no ano de 2000, surge o reconhecimento da aprendizagem das línguas estrangeiras como competência-chave essencial, tendo sido este reconhecimento validado na Cimeira de Barcelona em 2002. Portugal, enquanto país comunitário, segue estas recomendações assumindo a aprendizagem da LE como garantia de futuro para as gerações actuais, proporcionando a iniciação da aprendizagem de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico. Pretende-se que o ensino da língua inglesa passe a constituir-se como área curricular, conforme orientação incluída em pareceres nacionais (Associação Portuguesa de Professores de Inglês, 2009) e internacionais (Matthews *et al.*, 2009).

Em qualquer sala de aula em que se processe o ensino de uma LE existe uma variedade de alunos com domínio ou fraqueza linguística, no entanto, ponto comum é o facto de todos terem o direito à aprendizagem (Schneider & Crombie, 2003).

A aprendizagem de uma segunda língua permite, num primeiro momento, a habilidade de usar outros sons, que não os da língua mãe, para a comunicação e o estabelecimento da relação entre situação-língua. O segundo momento, e alvo deste estudo, tem em consideração os sons transformados em formas escritas – letras e conseqüentemente, palavras e texto – sendo necessárias outras habilidades, tais como a leitura e a escrita. A aprendizagem de uma segunda língua pode representar um excesso de carga para os alunos disléxicos que já têm que lutar para adquirir as competências de leitura e escrita na sua língua materna (Dal, 2008). Muitos pais e professores questionam-se acerca da presença de alunos disléxicos nas salas de aula de uma LE, dado a que se debatem com problemas na sua língua materna, no entanto, para os professores que defendem os princípios da inclusão e o direito de todos os alunos de serem incluídos nas salas de aula conjuntamente com os seus pares, o dilema não se prende com a inclusão de alunos com dificuldades, mas sim com de que forma se podem incluir estes alunos recorrendo a materiais que permitam promover o seu sucesso (Schneider & Crombie, 2003).

Como descrito em Everatt e Elbeheri (2008), o grau de correspondência entre os símbolos escritos e os sons da língua que os representam, foi considerado pelos estudiosos no campo da dislexia como uma das principais características que leva às variações linguísticas quando se tenta investigar a aquisição da literacia. Estudos de Downey e Snyder (2000, cit. *in* Dal, 2008) comprovam que os problemas na aprendizagem de uma LE estão directamente relacionados com as capacidades verbais e de escrita que o aluno demonstra na sua língua nativa, daí ser natural que o aluno disléxico evidencie problemas na aprendizagem da pronúncia de palavras estrangeiras, problemas em interiorizar as estruturas sintáticas e gramaticais da língua bem como as correspondências grafema-fonema. Além destas características, está comprovado que a leitura dos alunos disléxicos na LE é lenta, sendo acompanhada por dificuldades na expressão escrita e por uma compreensão pobre dos materiais escritos (Dal, 2008).

Para Everatt e Elbeheri (2008), embora a dislexia tenha sido identificada entre indivíduos que aprendem a ler e a escrever numa variedade de línguas, o modo como se manifesta pode variar de língua para língua, não sendo, portanto, determinada pela língua falada (Smythe et al., 2004).

A língua, bem como outros elementos ambientais como o ensino, está em constante interação com os níveis de análise cognitivos, biológicos e comportamentais que melhor explicam a problemática da dislexia. Uma vez que se crê que a dislexia tenha na sua base um déficit no processamento fonológico que conduz a problemas de associação grafema-fonema, não é surpreendente que a dislexia varie entre as diversas línguas, uma vez que o modo como a ortografia representa a fonologia também varia. De acordo com Everatt e Elbeheri (2008), uma das principais características que pode determinar o modo como a dislexia se manifesta nas diferentes línguas é a variabilidade na ortografia.

3.2 Transparência ortográfica

Como descrito em Sucena e Castro (2009), historicamente, a investigação acerca dos processos de leitura fluente bem como da sua aprendizagem baseava-se essencialmente em estudos levados a cabo na língua inglesa. Na década de 80, desenvolveram-se uma série de estudos provenientes de outras línguas, com características diferentes da inglesa, que revelaram resultados surpreendentes e inovadores: o recurso aos processos cognitivos intervenientes na leitura varia de acordo com as características da ortografia. Iniciou-se aqui uma nova linha de investigação acerca dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita tendo por base que os resultados obtidos com as crianças falantes do inglês não se generalizavam às crianças falantes de outras línguas (Geva e Seigel, 2000; Goswami, 2000; Vellutino et al., 2004; Smythe et al., 2004). Aliás, várias investigações concluíram que as crianças que aprendem a ler em inglês denotam um ritmo de aprendizagem mais lento comparativamente com as restantes. Segundo Sucena e Castro (2009), “os diferentes ritmos de aprendizagem da leitura em ortografias alfabéticas têm sido explicados através das características das diferentes ortografias, mais especificamente através da consistência ortográfica” (Sucena e Castro, 2009, p.15). Esta consciência ortográfica referida pelas autoras está intimamente ligada ao conceito de transparência das ortografias, sendo uma ortografia tanto mais transparente quanto mais traduz a sua fonologia de forma consistente e, inversamente, será tanto mais opaca quanto mais a relação entre a ortografia e a fonologia se distancia. Nas línguas opacas, nas quais existem muitas irregularidades na correspondência grafema-fonema, como acontece na língua inglesa, cometem-se mais erros (Teles, 2004; Vellutino et al., 2004; Zorzi e Ciasca, 2009). Em línguas como a Inglesa, uma letra pode representar vários sons, e um determinado som pode ser representado por letras diferentes, dependendo do contexto em que ocorrem (Everatt e Elbeheri 2008; Dal, 2008). Como descrito em Zorzi e Ciasca (2009), na ortografia da língua inglesa, fatores como o comprimento das palavras bem como a forma de combinação das letras, têm sido apontados como aspectos relacionados com as dificuldades de soletração e leitura, ao ponto de levar vários autores a questionarem-se acerca de se não será o Inglês escrito, por si, uma língua disléxica.

Num estudo levado a cabo por um grupo de investigadores europeus, ao abrigo do projecto europeu denominado Acção Europeia Concertada sobre Desordens da Aprendizagem como um Obstáculo ao Desenvolvimento Humano (European Concerted Action on Learning Disorders as a Barrier to Human Development), comparou-se, ao nível translinguístico, a fase inicial da aprendizagem da leitura, tendo sido proposto pelos investigadores envolvidos no processo um *continuum* de transparência/opacidade ortográfica quanto a 13 ortografias estudadas, como descrito na Figura 1, sendo o Finlandês a língua mais transparente e o Inglês a língua mais opaca.

Figura 1: Continuum de Opacidade Ortográfica para treze ortografias europeias



Fonte: Sucena e Castro (2009)

Os resultados obtidos nos estudos de Seymour, Aro e Erskine (2003), assim como nos estudos de Veii e Everatt (2005), citados por Everatt e Elbeheri (2008), comprovaram que as crianças aprendem a ler tanto mais rápido quanto maior for a transparência da ortografia. Pelo exposto, uma vez que o inglês é tido como uma língua opaca, podemos concluir que as crianças que aprendem a língua inglesa se deparam com dificuldades acrescidas no processo de alfabetização. Para Sucena e Castro (2009), a hipótese da transparência ortográfica é aplicada não só à leitura fluente, mas também às várias fases de aquisição da leitura, uma vez que, de acordo com a transparência ortográfica em que se aprende a ler, as crianças tendem a revelar diferentes percursos de desenvolvimento, sendo que os aprendizes da leitura numa ortografia não tão opaca como o inglês revelam uma mais rápida aquisição da competência de descodificação face aos aprendizes do inglês. Como descrito em Sucena e Castro,

desde meados da década de 80 até ao momento presente, um conjunto de estudos que compararam a competência de descodificação (através de tarefas de leitura de pseudo-palavras) entre crianças falantes do inglês e crianças provenientes de ortografias mais transparentes têm revelado uma grande discrepância entre o ritmo de aquisição dessa competência. (Sucena e Castro 2009, p.55).

De acordo com Everatt e Elbeheri (2008), é necessário considerar diferentes abordagens quanto à problemática da dislexia, uma vez que esta varia de língua para língua.

3.3 O ensino de uma Língua Estrangeira (LE) e a Dislexia

Como já foi referido, a aprendizagem do Inglês é fundamental na educação do cidadão do século XXI, tal como consta no documento emanado pela Assembleia das Nações Unidas, proclamando a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, sendo a UNESCO a Organização Internacional responsável pela sua dinamização. O novo desafio prende-se, agora, com o estender das oportunidades a todos os jovens, independentemente das suas capacidades ou incapacidades.

Quando falamos do ensino de línguas estrangeiras a alunos com NEE, estamos perante um paradoxo. Por um lado, sabemos que o ensino das LE se tem vindo a adaptar às diversas necessidades dos alunos durante anos, com o aumento do foco nas preferências individuais de aprendizagem; por outro lado, existe uma visão de que os alunos com NEE são diferentes e, como tal, exigem diferentes soluções educativas. Como descrito em Dal (2008), a aprendizagem de uma LE exige que o aluno seja capaz de utilizar as suas:

- capacidades analíticas, para que consiga compreender as estruturas linguísticas da aprendizagem da LE;

- capacidades meta-cognitivas, permitindo, assim, a auto-correção e a análise dos erros.

- memória, por exemplo para adquirir novo vocabulário.

Um último aspecto, relacionado com os já mencionados, refere a confiança que o aluno deve demonstrar com vista a utilizar a linguagem tanto de uma forma produtiva (falar e escrever) como receptiva (ouvir e ler).

Existe uma base neurocognitiva universal para a dislexia. Sendo o défice primário da dislexia um défice nas representações fonológicas manifesta-se em todas as línguas. Para Sucena e Castro (2009), as diferenças de competência leitora entre os disléxicos devem-se em parte, às diferentes ortografias. Nas línguas mais transparentes, em que a correspondência grafema-fonema é mais regular, como o Italiano e o Finlandês, são cometidos menos erros. Nas línguas opacas, em que existem muitas irregularidades na correspondência grafema-fonema, como a língua inglesa, são cometidos mais erros. A língua portuguesa é uma língua semitransparente (Teles, 2008).

A aprendizagem de línguas estrangeiras é incluída no currículo da educação obrigatória em todos os países europeus. No entanto, no que se refere ao ensino de línguas a alunos com NEE, varia consideravelmente. Até ao momento esta é uma área onde tem havido pouca partilha de experiências sobre boas práticas de ensino, quer ao nível de políticas que ao nível de sala de aula.

A aprendizagem de uma LE expõe os indivíduos a uma série de novas experiências. Aborda a interação social, desenvolvimento pessoal e exploração criativa, além do desenvolvimento intelectual e habilidades. No seu melhor, a aprendizagem de línguas abre novos mundos para os alunos dentro dos quais a auto-descoberta é um pré-requisito.

Embora muitos professores de línguas tentem basear as suas aulas no método comunicativo, o trabalho feito na sala de aula tem, maioritariamente, por base textos, o que faz sobressair as fraquezas dos alunos disléxicos. É essencial que os alunos disléxicos recebam input multisensorial com vista a melhorar a sua capacidade de relacionar os fonemas com a sua representação gráfica, melhorando, assim, a sua capacidade de leitura (Dal, 2008).

4. Metodologia, objecto, objectivos de estudo

“A Dislexia na aquisição da Língua Materna e de uma Língua Estrangeira, nomeadamente o Inglês” surge como um desafio, pois esta realidade é complexa e passa muitas vezes despercebida no contexto escolar. O que se pretende é aferir se o tipo de dificuldades reveladas pelo aluno aquando da aquisição da Língua Materna (LM) e de uma Língua Estrangeira (LE) são as mesmas, com vista a proporcionar-lhe o acesso a uma educação que responda às suas necessidades educativas especiais, preferencialmente no quadro das estruturas regulares de ensino, portanto, num envolvimento o menos restritivo possível, de acordo com modelos de apoio que melhor se adaptam às realidades escolares.

Este projeto desenvolve uma linha de investigação que procura a sua originalidade através do estudo de um tema recente e muitas vezes negligenciado, sendo nosso objetivo produzir conhecimento científico relevante acerca das dificuldades reveladas por uma criança disléxica na aprendizagem da LM e da LE, com vista a uma maior sensibilização por parte quer dos docentes do Ensino Regular (ER) quer dos docentes de Educação Especial (EE) para esta problemática, consciencializando-os para o seu dever como educadores de programar individualmente para estes alunos tendo em conta as suas características e os processos de aprendizagem que se revelam mais eficazes na sua aprendizagem para que estas crianças consigam experimentar o sucesso académico e, por conseguinte, o desenvolvimento da sua autonomia bem como a promoção do seu auto e hetero-conceito.

A presente investigação decorrerá em várias escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, sendo que os participantes serão os alunos/sujeitos e o professor/investigador, durante o processo de ensino/aprendizagem da Língua Materna e da Língua Estrangeira (Inglês).

A escolha das escolas não será aleatória, uma vez que será necessária uma análise prévia para obter informação acerca de quais as escolas do 1º CEB que têm alunos com dislexia formalmente diagnosticada a frequentar o 3º e 4º anos. Neste estudo centramo-nos em alunos do 3º e 4º anos do 1º CEB uma vez que é nesta fase que entram em contacto com a aprendizagem das competências cognitivas que estão na base desta investigação: a leitura e a escrita não só da Língua Materna, mas também da Língua Inglesa (muitas escolas só iniciam a AEC de Inglês no 3º ano, quando o fazem

anteriormente o plano abrange maioritariamente atividades que permitam o desenvolvimento da oralidade) e também porque queremos passar a ideia de que a deteção precoce da problemática da dislexia é essencial para que se inicie a reeducação destas crianças com vista à criação de estratégias que lhes permitam contornar a sua problemática.

Como descrito em Bell (1989), os métodos de recolha de informação são escolhidos de acordo com a tarefa a ser desenvolvida. No caso particular deste estudo, será utilizada a observação directa dos alunos (trabalho directo com os alunos com vista a aferir as dificuldades que revelam na aquisição da Língua Materna e da Língua Estrangeira, através da aplicação de fichas de trabalho especificamente orientadas para atividades de leitura e escrita) e a observação indirecta (observação do comportamento e atitude dos alunos na aula quando é tratada a Língua Portuguesa e observação do aluno na Atividade Extra-Curricular (AEC) de Inglês, como foi mencionado esta actividade, por ser extra-curricular, tem uma abordagem de carácter mais lúdico e pretende-se também avaliar se este aspecto interfere ou não no comportamento do aluno e na sua predisposição para a aprendizagem) e respectivas notas de campo. Após a recolha dos dados pretende-se que estejam criadas as condições para que possa ser feita uma triangulação dos mesmos, durante a sua fase de análise (Denzin, 1984).

Serão ainda elaborados questionários dirigidos aos pais e ao professor do Ensino Regular, professor de Educação Especial e professor da Atividade Extra Curricular de Inglês dos alunos observados para aferir a sua perspectiva em relação à aprendizagem/dificuldades reveladas pelos alunos.

Aquilo que se propõe neste estudo é compreender, explorar e descrever acontecimentos relacionados com o modo como os alunos disléxicos aprendem a sua Língua Materna e a Língua Estrangeira (Inglês), nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos factores (predisposição para a aprendizagem, metodologias de ensino dos professores da LM e da LE, hora do dia).

O tipo de estudo de caso adotado neste estudo será o estudo de caso múltiplo, uma vez que nos vamos centrar em vários alunos e não apenas num (Yin, 1994; Bogdan & Bilken, 1994).

Referências

- Bell, J.** (1989). *Doing your research project: a guide for the first-time researchers in education and social science*. 2. reimp. Milton Keynes, England: Open University Press, pp. 145
- Bock, R.** (2007). *Why Children Succeed or Fail at Reading*. Retirado a 20 de Novembro, 2010, de www.completelearningcenter.com.
- Bogdan, R.; Bilken, S.** (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*,
- Brewster, J, Ellis, G. & Girard, D.** (2004) *The Primary English Teacher's Guide*. Pearson Education Limited, Harlow. Coleção Ciências da Educação, Porto: Porto Editora.

- Campanudo, M.** (2009). Representações dos Professores sobre as Dificuldades de Aprendizagem Específicas - Leitura, Escrita e Cálculo. Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa com vista à obtenção do grau de Mestre em Psicologia de Educação e Intervenção Comunitária. Universidade Fernando Pessoa.
- Citoler, D.** (1996). Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo: lectura, escritura, matemáticas. Malaga: Aljibe.
- Comissão das Comunidades Europeias (2002).** *Relatório da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões: a implementação e os resultados do Ano Europeu das Línguas 2001.* Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.
- Comissão Europeia (2004a).** *Muitas línguas, uma só família: as línguas na União Europeia.* Bruxelas: Direcção-Geral Imprensa e Comunicação.
- Comissão Europeia (2004b).** *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: plano de acção 2004-2006.* Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Retirado em 02 de Dezembro, 2010, de http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/publ/pdf/lang-action/2004-06_pt.pdf
- Cruz, V.** (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura.* Porto: Lidel Edições.
- Dal, M.** (2008). *Dyslexia and Foreign Language Learning.* The Sage Handbook of Dyslexia. London: Sage publications.
- Decreto-lei n.º 286/89** de 29 de Agosto
- Denzin, N.** (1984). *The research act,* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Dombey, H., Meek Spencer, M.** (Eds.). 1994. *First steps together: Home-school early literacy collaboration in European contexts.* Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Everatt e Elbeheri (2008).** The Sage Handbook of Dyslexia. London: Sage publications.
- Ferreira, I; Santos, L.** (2010). A aprendizagem de língua estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Porto Alegre: Letrônica v. 3 , n. 1 , p.128.
- Geva, E.; Siegel, L.** (2000). Orthographic factors in the current development of basic reading skills in two languages. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, pp. 1-30.
- Goswami, U.** (2000). Phonological representations, reading development and Dyslexia: Towards a cross-linguistic theoretical framework. *Dyslexia*, 6, pp. 133-151.
- Keates, A.** (2000). *Dyslexia and Information and Communications Technology.* London: David Fulton Publishers.
- Lei n.º 46/86,** de 14 de Outubro lei de Bases do Sistema Educativo
- Lei n.º 49/2005,** de 30 de Agosto
- Lyytinen, H.; Erskine, J.; Ahonen, T.; Aro, M.; Eklund, K.; Guttorm, T.; Hintikka, S.; Hämäläinen, J.; Ketonen, R.; Laakso, M.; Leppänen, P.; Lyytinen, P.; Poikkeus, A.; Puolakano, A.; Richardson, U.; Salmi, P.;**

- Tolvanen, A.; Torppa, M.; Viholainen, H. (2008). Early Identification and Prevention of Dyslexia: Results from a Prospective Follow-up Study of Children at Familial Risk for Dyslexia. In *The Sage Handbook of Dyslexia*. London: Sage; pp. 121-146.
- Matthews, P., Klaver, E., Lannert, J., Conluain, G. & Ventura, A. (2009).** *Políticas de valorização do primeiro ciclo do ensino básico em Portugal: (Avaliação Internacional)*. Lisboa: GEPE.
- Mckay, S. (2008).** Researching Second Language Classrooms. *The Reading Matrix*, vol. 8, Nr. 1.
- Molfese, D.; Molfese, V.; Barnes, M.; Warren, C.; Molfese, P. (2008).** Familiar Predictors of Dyslexia: Evidence from Preschool Children With and Without Familial Dyslexia Risk. In *The Sage Handbook of Dyslexia*. London: Sage; pp. 99-120.
- Rajagopalan, K. (2009).** Exposing young children to English as a foreign language: the emerging role of world English. *Campinas: Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol.48; nº2
- Rebelo, J. (1993).** *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Porto: Edições Asa.
- Sawyer, D.; Bernstein, S. (2008).** Students with Phonological Dyslexia in School-Based Programs: Insights from Tennessee Schools. In *The Sage Handbook of Dyslexia*. London: Sage; pp. 312-336.
- Schneider, E. & Crombie, M. (2003)** *Dyslexia and foreign language learning*. London: David Fulton Publishers.
- Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003).** Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143–174.
- Smyth, I.; Everatt, J.; Salter, R. (eds.), (2004).** *The International book of Dyslexia*. London: Wiley.
- Sucena, A.; Catro, S. L. (2009).** *Aprender a Ler e a Avaliar a Leitura. O TIL: Teste de Idade de Leitura*. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho: Almedina.
- Teles, P. (2008).** *Dislexia: Como identificar e intervir*. Dossier Perturbações do Desenvolvimento.
- Tunmer, W.; Greaney, K. (2010).** Defining Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*. 43:229.
- Unesco, (2005).** *Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável*. Brasília.
- Veii, K. & Everatt, J. (2005).** Predictors of reading among Herero-English bilingual Namibian school children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 8 (3), 239-254.
- Vellutino, F, Fletcher, J., Snowling, M. and Scanlon, D. (2004)** ‘Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades?’ *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45 (1) 2–40.
- Wagner, R. (2008).** Rediscovering Dyslexia: New Approaches for Identification and Classification. In *The Sage Handbook of Dyslexia*. London: Sage; pp. 149-173.
- Yin, R. K. (1994)** *Case Study Research – Design and Methods*. London: Sage Publications.
- Zorzi, J.; Ciasca, S. (2009).** Análise de erros ortográficos em diferentes problemas de aprendizagem. São Paulo: *Revista CEFAC*, 11 (3).

Atribuições causais face ao insucesso: Relação com consequências emocionais e envolvimento na tarefa

Causal attributions to failure: Relationship with emotional consequences and involvement in the task

Alexandra Barros

Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa

afbarros@psicologia.ulisboa.pt

Resumo

No processo da autorregulação da aprendizagem, na fase de autorreflexão, as atribuições são um factor relevante (Zimmerman, 2002, 2013). Em caso de insucesso, a atribuição a causas internas ou externas, controláveis ou incontroláveis afecta a probabilidade percebida de uma mudança de comportamento no sentido desejado e de uma reacção emocional adaptativa (e.g. Holschuch, Nist, & Olejnik, 2001; Linnenbrick & Pintrich, 2002; Schunk, 2008; Weiner e Graham, 1999).

O objectivo deste estudo é analisar o impacto de quatro tipos de atribuições a uma situação de insucesso escolar – ausência de capacidade, dificuldade da tarefa, esforço insuficiente e utilização de estratégias de estudo inadequadas – na previsão das respostas emocionais e comportamentais de estudantes. A amostra é constituída por 143 estudantes do ensino superior, com idades entre os 18 e os 25 anos. Os estudantes leram uma história de insucesso académico em que o protagonista fazia uma de quatro atribuições: 30,8% dos estudantes estavam perante uma atribuição à ausência de capacidade, 28,7% à utilização de estratégias inadequadas, 19,6% à dificuldade da tarefa e 21% à falta de esforço. Os estudantes deveriam prever as respostas comportamentais e emocionais face a cada uma destas atribuições. Os resultados de uma ANOVA a um factor mostram médias superiores de sentimentos de culpa nos grupos com atribuições de esforço inadequado, de vergonha no grupo de atribuição ausência de capacidades e de raiva no grupo em que a causa é atribuída à dificuldade da tarefa. São também os estudantes com atribuições de falta de esforço que revelam maiores médias na intenção de mudar de método de estudo e de se esforçar mais.

Estes resultados sugerem que a promoção de atribuições adaptativas face ao insucesso (internas e controláveis) podem aumentar o envolvimento dos estudantes na tentativa de melhorar o seu desempenho académico.

Palavras-chave: autorregulação; atribuições, desempenho académico, resposta emocional

Abstract

In self-regulatory process, in the self-reflection phase, causal attributions are a relevant factor (Zimmerman, 2002, 2013). In case of failure, the attribution to internal or external causes, controllable or uncontrollable, affect the perceived probability of a behavior change in the desired direction or of an adaptive emotional reaction (e. g. Holschuch, Nist, & Olejnik, 2001; Linnenbrick & Pintrich, 2002; Schunk, 2008; Weiner & Graham, 1999).

The aim of this study is to analyze the impact of four types of attributions to a situation of school failure - lack of ability, task difficulty, insufficient effort and use of inadequate study strategies – in the prediction of student’s behavioral and emotional responses.

The sample consists of 143 undergraduate students, aged between 18 and 25 years. Students read a story in which they are faced to a situation of failure in which the protagonist attributed his score to a different cause: 30.8% of students were faced with a poor ability attribution, 28.7% to the use of inappropriate strategies, 19.6% to the difficulty of the task and 21% to lack of effort. Students should predict behavioral and emotional responses corresponding to each of these attributions.

The results of a one-way factor ANOVA revealed significant differences between the different groups and the expected consequences (emotional and behavioral) of the four attribution causes, with higher mean of feelings of guilt and anger in groups with attributions of inadequate effort or strategies, of shame in group with attribution of poor ability and rage in the group in which the cause is attributed to the difficulty of the task. Students with attributions of inadequate effort or strategies reveal higher mean on intention to change method of study and to work harder. Conversely, students with attribution of poor ability have higher mean in intention to quit.

These results suggest that promoting adaptive attributions (internal and controllable) to face failure can increase student involvement in trying to improve their academic performance.

Keywords: attributions, emotional response, academic performance

1. Introdução

As atribuições causais, enquanto perceções das justificações para um evento, têm impacto nos comportamentos do indivíduo. Para Weiner (1986, 2000, 2010), as atribuições causais podem ser classificadas de acordo com três dimensões: o locus de controlo, a estabilidade e o controlo. O locus de controlo refere-se à “localização” da causa. Consideram-se causas internas as que são inerentes ao próprio indivíduo, como as capacidades ou características do indivíduo, o esforço que ele aplica na resolução de uma tarefa ou o método utilizado para lidar com um determinado evento; as externas são as causas atribuíveis a fatores exteriores ao indivíduo, como a sorte ou o azar, a dificuldade da tarefa ou qualquer elemento contextual como o clima ou a intervenção de outras pessoas. A estabilidade

refere-se à continuidade da causa percebida ao longo do tempo e/ou das situações. Considera-se, por exemplo, que as capacidades são estáveis mas o esforço é instável. O controlo define-se pela possibilidade dessa causa potencial ser controlada pelo próprio indivíduo. A quantidade de tempo ou esforço dedicado a uma tarefa, por exemplo, será um fator que pode ser controlado pelo indivíduo, enquanto o seu nível de inteligência será incontrolável por si próprio.

No caso específico dos estudantes, a forma como estes justificam os sucessos ou insucessos, que vão ocorrendo no seu desempenho académico (e.g., Lebedina-Manzoni, 2004), parece ter uma relação significativa com as reações emocionais perante os resultados obtidos e com os seus comportamentos de persistência, esforço ou desistência face a desafios posteriores (e.g., Dollinger, 2000; Kirkpatrick, Stant, Downes, & Gaither, 2008; Stewart, Clifton, Daniels, Perry, Chipperfield & Ruthig, 2011). Se o estudante acredita que a causa do seu fracasso se deve a causas internas, estáveis e incontroláveis como a falta de capacidades provavelmente não tentará agir de modo diferente para alterar o seu resultado numa tarefa similar posterior, uma vez que considera que a alteração do resultado não está sob o seu controlo. Pelo contrário, se um estudante atribuir a causa do insucesso a algo que poderia ser controlado por si, como o método ou o tempo dedicado ao estudo, por exemplo, mais provavelmente tentará mudar o seu comportamento no sentido de melhorar o seu desempenho (Holschuch, Nist, & Olejnik, 2001). Forsyth & McMillan (1981) referem mesmo que a dimensão controlo é o fator mais crítico em contexto escolar porque um estudante que atribui o seu insucesso a fatores incontroláveis, não mudará a sua expectativa no sentido de vir a ter sucesso. Também a resposta emocional tende a ser influenciada pelo tipo de atribuição feita pelo estudante ao insucesso. A atribuição do fracasso a causas internas e incontroláveis como a falta de capacidades tende a gerar respostas emocionais de vergonha e embaraço, enquanto a atribuição do mesmo fracasso a causas internas e controláveis como a falta de esforço tende a desencadear respostas de culpa (Weiner & Graham, 1999). Causas externas tenderão a desencadear respostas emocionais de raiva, surpresa ou hostilidade (Forsyth & McMillan, 1981). Alguns estudos mostram que, em caso de insucesso, a atribuição a causas internas e controláveis (falta de esforço, utilização de estratégias de estudo inadequadas, falta de tempo de estudo) torna mais provável uma mudança de comportamento no sentido desejado enquanto a reação emocional de vergonha correspondente às atribuições internas mas incontroláveis se associa mais provavelmente a sentimentos de desânimo e de desistência (e.g. Holschuch, Nist, & Olejnik, 2001; Weiner & Graham, 1999; Seligman, Schulman & Tyron, 2007). Em síntese, o tipo de atribuições causais que o estudante faz aos seus sucessos e insucessos tem implicações nos seus comportamentos e emoções e, conseqüentemente, na sua motivação e envolvimento com a escola.

Nos processos de autorregulação da aprendizagem, os aprendentes, sendo proativos nas suas tarefas de aprendizagem, vão desenvolvendo as suas competências, adaptando os seus objetivos,

estratégias e métodos ao feedback que vão recebendo, de acordo com um processo cíclico. Na fase de antecipação e preparação, os estudantes analisam a tarefa a enfrentar, estabelecendo objetivos e estratégias para os alcançar. A definição desses objetivos e estratégias faz-se na sequência de uma fase de autorreflexão em que o estudante autoavalia o seu desempenho face àquilo a que se propôs Zimmerman (2002, 2013). É nessa fase de autorreflexão que as atribuições causais se relacionam com os processos autorregulatórios. Face a um desempenho mal sucedido, o estudante poderá fazer atribuições adaptativas e que favoreçam a mudança posterior ou atribuições defensivas que não o levem a reformular objetivos e/ou estratégias perante um desafio posterior. Um estudante que atribua o seu insucesso ao facto de ter estudado pouco ou não ter monitorizado suficientemente os seus progressos parciais (causas internas, estáveis e controláveis) provavelmente reformulará as suas estratégias; pelo contrário, um estudante que atribua o seu fracasso à falta de capacidade (atribuição interna, controlável e estável), à má qualidade dos professores ou à dificuldade do exame (causas externas e incontroláveis) terá mais provavelmente uma autorreação defensiva que não o leve a reformular comportamentos face ao estudo.

Enquadrado no referencial teórico apresentado e com base num estudo de Holschuch, Nist e Olejnik (2001), este trabalho propôs-se:

- analisar as diferenças nas respostas comportamentais previstas por estudantes universitários em função de quatro tipos de atribuições a uma situação de insucesso escolar – ausência de capacidade, dificuldade da tarefa, esforço insuficiente e utilização de estratégias de estudo inadequadas.
- analisar as diferenças nas respostas emocionais previstas por estudantes universitários em função de quatro tipos de atribuições a uma situação de insucesso escolar – ausência de capacidade, dificuldade da tarefa, esforço insuficiente e utilização de estratégias de estudo inadequadas.
- verificar se há diferenças de género nas respostas comportamentais e emocionais previstas pelos estudantes perante o insucesso

2. Método

2.1 Amostra

A amostra foi constituída por 143 estudantes do ensino superior, com idades entre os 18 e os 25 anos, com média de 18.9 e desvio-padrão de 1.37. Dos participantes, 44 (30.8 %) eram do sexo masculino e 99 (69.2%) do sexo feminino.

2.2 Procedimento

Para expor os estudantes a diferentes tipos de atribuições face ao insucesso, foi adaptada para a Língua portuguesa e para os objetivos deste estudo, a história utilizada num estudo similar (Holschuch, Nist, & Olejnik, 2001).

Essa história consistia em três partes:

- 1)** uma primeira parte que narrava um episódio de insucesso num exame considerado importante para o protagonista
- 2)** uma segunda parte em que o protagonista justificava o seu insucesso
- 3)** uma terceira parte em que o protagonista refletia sobre a possibilidade de tentar fazer o exame de novo

A primeira e terceira partes eram iguais para todos os participantes. A condição diferenciadora foi aplicada na segunda parte, quando o protagonista justificava o seu fracasso. Aí, o participante poderia estar exposto a um de quatro tipos de atribuições causais:

- 1ª condição: os estudantes estiveram perante a história em que era feita uma atribuição à ausência de capacidade: 44 estudantes ou 30.8% dos participantes.
- 2ª condição: os estudantes estiveram perante a história em que era feita uma atribuição à utilização de estratégias inadequadas: 41 estudantes ou 28.7% dos participantes.
- 3ª condição: os estudantes estiveram perante a história em que era feita uma atribuição à dificuldade — da tarefa: 28 estudantes ou 19.6% dos participantes.
- 4ª condição: os estudantes estiveram perante a história em que era feita uma atribuição à falta de esforço: 30 estudantes ou 21% dos participantes.

As histórias com as diferentes atribuições foram distribuídas aleatoriamente.

Pedia-se aos estudantes que, depois de lerem a história, previssem as respostas comportamentais e emocionais do protagonista da história face a cada uma destas atribuições. Para isso, eram feitas afirmações sobre os seus prováveis comportamentos ou emoções face ao fracasso e à possibilidade deste tentar de novo fazer o mesmo exame numa situação posterior. Essas afirmações referiam-se:

- à probabilidade percebida do protagonista voltar a tentar fazer o mesmo exame
- à probabilidade percebida do protagonista desistir
- à probabilidade percebida do protagonista mudar o seu método de estudo
- à probabilidade percebida do protagonista ter sucesso num próximo exame
- à probabilidade percebida do protagonista baixar a sua autoestima
- à probabilidade percebida do protagonista sentir tristeza pelo seu insucesso
- à probabilidade percebida do protagonista sentir vergonha pelo seu insucesso
- à probabilidade percebida do protagonista sentir culpa pelo seu insucesso
- à probabilidade percebida do protagonista sentir raiva pelo seu insucesso

Face a cada afirmação, os participantes deviam dar as respostas, por escrito, numa escala de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo Totalmente).

A participação foi voluntária, sendo garantido o anonimato e a confidencialidade das respostas. Os resultados obtidos foram analisados com o programa SPSS Statistics, versão 21.

3. Resultados

Para analisar as diferenças nos comportamentos e nas respostas emocionais previstas por estudantes universitários em função de quatro tipos de atribuições a uma situação de insucesso escolar – ausência de capacidade, dificuldade da tarefa, esforço insuficiente e utilização de estratégias de estudo inadequadas - foi feita uma comparação das médias obtidas pelos grupos das diferentes quatro condições.

Os resultados da Anova a um factor (Quadro 1) revelam diferenças significativas ($p < .0001$) entre os quatro grupos definidos a partir do tipo de atribuições em relação à probabilidade de o estudante exibir:

- tentar de novo ter sucesso,
- modificar as estratégias que usou para estudar,
- conseguir ter sucesso em situações posteriores,
- estudar mais e
- baixar a sua autoestima.

Também em relação às respostas emocionais associadas ao fracasso, existem diferenças significativas entre os quatro grupos. A exceção é referente à emoção tristeza em que todos os grupos prevêm iguais níveis de tristeza.

Quadro 1. ANOVA a um factor: Grupos Definidos por Atribuição

	F (139,3)	p
O protagonista vai tentar de novo	37.94	.0001
O protagonista vai mudar o método de estudo	69.29	.0001
O protagonista vai conseguir ter sucesso	23.95	.0001
O protagonista vai sentir vergonha	5.52	.0001
O protagonista vai sentir tristeza	.92	.43
O protagonista vai sentir culpa	38.96	.0001
O protagonista vai sentir raiva	67.88	.0001
O protagonista vai baixar a sua autoestima	18.99	.0001
O protagonista vai estudar mais	9.34	.0001
O protagonista vai desistir	2.18	.09

As análises post-hoc pelo método de Tukey revelam que o grupo cuja atribuição é a ausência de capacidade apresenta uma média significativamente inferior ($p < .001$) que todos os outros grupos na probabilidade prevista de que o protagonista volte a tentar fazer o mesmo exame, de que vá conseguir ter sucesso e de que vá mudar o método de estudo e uma média significativamente superior na probabilidade percebida do protagonista baixar a autoestima ($p < .001$). O grupo cuja atribuição é falta de esforço apresenta média significativamente superior que os grupos com atribuição ausência de capacidade e exame difícil ($p < 0.001$) e que o grupo com atribuição método de estudo inadequado ($p < .01$) na probabilidade percebida do protagonista estudar mais. Os grupos de atribuições falta de esforço e método inadequado têm médias significativamente superiores ($p < .001$) que os outros na probabilidade percebida de mudar de método de estudo. Em relação às respostas emocionais previstas, o grupo de atribuição falta de esforço tem média significativamente superior que os outros na previsão de culpa, o grupo de atribuição ausência de capacidades na previsão de vergonha e o grupo de atribuição dificuldade da tarefa na previsão de raiva ($p < .0001$).

A análise das diferenças de género foi conduzida a partir de um teste $-t$ de comparação de médias para amostras independentes, a 141 graus de liberdade.

Quadro 2. Diferenças de género

	Mulheres (n=99)	Homens (n=44)	t value (141 g.l)
	Média (DP)	Média (DP)	
O protagonista vai tentar de novo	3.67 (1.21)	3.5 (1.36)	-.73
O protagonista vai mudar o método de estudo	3.25 (1.29)	3.05 (1.35)	-.88
O protagonista vai conseguir ter sucesso	3.46 (.79)	3.16 (.96)	2.0
O protagonista vai sentir vergonha	2.92 (1.09)	3.14 (1.21)	1.06
O protagonista vai sentir tristeza	3.82 (.96)	3.98 (.82)	.95
O protagonista vai sentir culpa	3.16 (1.43)	3.14 (1.46)	-.10
O protagonista vai sentir raiva	2.16 (1.32)	2.16 (1.14)	-1.4
O protagonista vai baixar a sua autoestima	3.01 (1.06)	3.39 (1.13)	1.9
O protagonista vai estudar mais	3.33 (.99)	3.20 (1.09)	-.70
O protagonista vai desistir	3.43 (1.0)	3.34 (1.08)	-.50

Os resultados obtidos (Quadro 2) não revelam efeito de género, não se encontrando diferenças significativas nas médias de comportamentos e emoções previstos pelos participantes masculinos e pelos participantes femininos.

4. Conclusões

O envolvimento cognitivo, intimamente relacionado com a assunção de responsabilidade pelo estudante e, mais genericamente, com os processos de autorregulação da aprendizagem (Corno & Mansinach, 1983; Zimmermann, 2002, 2013), pressupõe que o estudante disponha de um sistema de crenças atribucionais em que reconheça o seu papel como construtor ativo da aprendizagem e o seu poder de controlar os comportamentos e as atitudes implicados no sucesso académico. Vários estudos documentam esta relação entre a forma como os alunos justificam o seu desempenho académico, as suas reações emocionais e os seus comportamentos de persistência, esforço ou desânimo em situações de aprendizagem em contexto escolar (e.g., Dollinger, 2000; Kirkpatrick, Stant, Downes, & Gaither, 2008; Seligman, Schulman & Tyron, 2007; Stewart, Clifton, Daniels, Perry, Chipperfield & Ruthig, 2011). Nesse sentido, analisar os comportamentos e emoções previstos pelos estudantes em função de diferentes tipos de atribuições face ao insucesso, permite ajudar a compreender quais as atribuições que favorecem o envolvimento cognitivo e emocional com as tarefas implicadas no sucesso escolar e com os próprios processos de autorregulação da aprendizagem.

Os resultados do presente estudo vão no mesmo sentido dos obtidos por Holschuch, Nist e Olejnik (2001) e revelam que, perante um mau desempenho, são as atribuições internas mas controláveis as que permitem prever maior intenção de mudança no sentido do comportamento desejável por

parte dos estudantes. Assim, as atribuições de falta de esforço (internas mas controláveis) parecem relacionar-se com uma resposta emocional de culpa e uma maior probabilidade percebida de que o estudante estude mais e de forma diferente numa situação similar posterior, sem que o insucesso seja visto como contribuindo para uma diminuição da autoestima. Pelo contrário, as atribuições externas como a dificuldade da tarefa não permitiram prever a mudança por parte do comportamento do estudante, associando-se a uma resposta emocional de raiva. As atribuições internas e incontroláveis, como a falta de capacidade, associam-se a respostas emocionais de vergonha e não a uma intenção de mudança por parte do estudante. Não se encontraram efeitos de género.

Estes dados, juntamente com os de outros estudos, já referidos, que relacionam as atribuições causais e o sucesso académico (e.g., Dollinger, 2000; Kirkpatrick, Stant, Downes, & Gaither, 2008; Lebedina-Manzoni, 2004; Schunk & Cox, 1986; Seligman, Schulman & Tyron, 2007; Stewart, Clifton, Daniels, Perry, Chipperfield & Ruthig, 2011), podem sugerir que a promoção de atribuições adaptativas face ao sucesso escolar tem potencial como área de intervenção nos serviços de apoio aos estudantes em contexto escolar, no sentido de aumentar a probabilidade de que estes se envolvam positivamente com as tarefas escolares, procurando melhorar o seu desempenho (e.g., Haynes, Perry, Stupnisky, & Daniels, 2009). Proporcionar aos estudantes a possibilidade de avaliar as causas do seu insucesso como estando ligadas a fatores da sua responsabilidade e passíveis de controlo por si próprios (por exemplo, através de feedback atribucional), poderá ser um mecanismo de promoção dos processos de autorregulação da aprendizagem (e.g., Schunk, 2008). De facto, na fase de antecipação e preparação, o estudante tenderá a redefinir os seus objectivos e planear as suas estratégias de acordo com a análise que fizer das causas do seu sucesso/insucesso na fase de autorreflexão (Zimmermann, 2002, 2013). Este tipo de intervenção, focada na promoção de atribuições adaptativas, poderá ser um mecanismo que favoreça o envolvimento dos estudantes nas tarefas escolares e na melhoria do seu desempenho académico.

Embora este trabalho apresente algumas limitações ao nível da dimensão e composição da amostra, contribuiu para acrescentar dados que relacionam atribuições causais com emoções e comportamentos face às tarefas escolares. Estudos posteriores com este tema deverão focar-se em amostras mais diversificadas e mais equilibradas em relação ao número de participantes masculinos e femininos.

Referências

- Clifford, M. M.** (1986). The effects of ability, strategy and effort attributions for educational, business and athletic failure. *British Journal of Educational Psychology*, 56, 169-179. doi: 10.1111/j.2044-8279.1986.tb02658.x
- Corno, L. & Mansinach, E.** (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 18, 88-108. <http://dx.doi.org/10.1080/00461525309529266>.
- Dollinger, S. J.** (2000). Locus of control and incidental learning: An application to college student success. *College Student Journal*, 34 (4), 537- 541.
- Forsyth, D. R., & McMillan, J. H.** (1981). Attributions, affect, and expectations: A test of Weiner's three-dimensional model. *Journal of Educational Psychology*, 73, 393-403.
- Haynes, T. L., Perry, R. P., Stupnisky, R. H., & Daniels, L. M.** (2009). A review of attributional retraining treatments: Fostering engagement and persistence in vulnerable college students. In J. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research, Vol. 24* (pp. 227-272). The Netherlands: Springer. doi: 10.1007/1-4020-3279-X
- Holschuch, J. P., Nist, S. L., & Olejnik** (2001). Attributions to failure: the effects of effort, ability, and learning strategy use on perceptions of future goals and emotional responses. *Reading Psychology*, 22, 153-173.
- Kirkpatrick, M.A., Stant, K., Downes, S., & Gaither, L.** (2008). Perceived locus of control and academic performance: Broadening the Construct's Applicability. *Journal of College Students Development*, 49 (5), 486-496. doi: 10.1353/csd.0.0032
- Lebedina-Manzoni, M.** (2004). To what students attribute their academic success and unsuccess. *Education*, 124 (4), 699-708.
- Linnenbrick, E. A., & Pintrich, P. R.** (2002). Motivation as an Enabler for Academic Success. *School Psychological Review*, 31, 313-327.
- Perry, R. P., Hall, N. C., & Ruthig, J. C.** (2005). Perceived (academic) control and scholastic attainment in higher education. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research, Vol. 20* (pp. 363-436). The Netherlands: Springer. doi: 10.1007/1-4020-3279-X
- Schunk, D. H., & Cox, P. D.** (1986). Strategy training and attributional feedback with learning disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 78, 201-209.
- Schunk, D. H.** (2008). Attributions as motivators of self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning. Theory, research and applications* (pp. 245-266). New York: Routledge.
- Seligman, M.E.P., Schulman, P., & Tyron, A.** (2007). Group prevention of depression and anxiety symptoms. *Behaviour Research & Therapy*, 45, 1111-1126.
- Stewart, T. L., Clifton, R. A., Daniels, L. M., Perry, R. P., Chipperfield, J. G., & Ruthig, J.** (2011). Attributional Retraining: reducing the likelihood of failure. *Soc Psychol Educ* 14, 75-92. doi: 10.1007/s11218-010-9130-2.

- Weiner, B.** (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag. doi: 10.1007/978-1-4612-4948-1
- Weiner, B.** (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attribution perspective. *Educational Psychology Review*, 12 (1), 1-14. doi: 10.1023/A:1009017532121
- Weiner, B.** (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45, 28-36. doi: 10.1080/00461520903433596
- Weiner, B., & Graham, S.** (1999). Attribution in personality psychology. In L.A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality. Theory and research* (2nd edition, pp. 605-628). New York: The Guilford Press.
- Zimmerman, B. J.** (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41 (2), 64-70. doi: 10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J.** (2013) From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist*, 48:3, 135-147, doi:10.1080/00461520.2013.794676

Um olhar sobre o (in)sucesso escolar: Resultados de uma experiência de inovação organizacional numa coorte de alunos do 3º ciclo no triénio 2009/2012

Perspectives on academic (un)successes: Results from an organizational innovation experience in a cohort of 3rd cycle students on the triennium 2009/2012

Cristina Couto, Ana Zita Rocha

Escola Secundária de Valbom (Portugal)

cristinacoutovarela@gmail.com, anazitarocha@gmail.com

Resumo

Em Portugal temos assistido a reformas e inovações sucessivas, num ambiente marcado por uma grande complexidade e diversidade de públicos escolares, e no entanto continuamos a revelar altas taxas de insucesso escolar (OECD, 2011). Na Escola Secundária de Valbom (ESV), a análise do insucesso histórico e a reflexão sobre as suas causas e estratégias de superação, presidiram à génese de um programa específico de intervenção, considerado adequado às características da população escolar do 3º ciclo, a implementar nas turmas de 7º ano. Muito oportunamente, o Ministério da Educação (ME) lançou em 2009 o Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE), tendo em vista o apoio ao desenvolvimento de projetos de escolas para a melhoria dos resultados escolares no ensino básico. Assim o projeto da ESV foi aprovado como Escola Híbrida e foi apoiado com um crédito horário de 16 horas letivas e acompanhamento científico de uma Instituição de Ensino Superior, com o compromisso de a Escola reduzir o insucesso em 1/3 em cada ano letivo. Este projeto de investigação e inovação pedagógica na organização escolar no âmbito do combate ao abandono e melhoria dos resultados escolares foi desenvolvido numa geração de alunos do 3º ciclo do ensino básico, no triénio 2009/2012, e tinha como principais estratégias de ação: a constituição de turmas integrando alunos com características e necessidades específicas; a implementação de metodologias de ensino e de avaliação adaptadas a cada turma; a assessoria e/ou desdobramento pedagógicos nas disciplinas de intervenção (Português, Matemática e Inglês) e a possibilidade de permuta dos

alunos entre turmas. Nesta comunicação apresenta-se o modelo organizacional implementado, as estratégias e as atividades de motivação desenvolvidas e a evolução dos resultados escolares da geração de alunos em estudo. A avaliação do PMSE revelou diminuição do insucesso e do abandono escolar, maior envolvimento de todos os atores na escola, maior motivação para a promoção do sucesso e diminuição da indisciplina, que era considerado um problema muito grave e limitante do sucesso escolar. Pela análise dos resultados das avaliações interna e externa verificamos que a geração de alunos do PMSE representa a coorte de alunos com maior sucesso histórico.

Palavras-chave: Sucesso escolar, Inovação pedagógica, Modelo organizacional, PMSE, Escola Híbrida.

Abstract

In Portugal we have witnessed consecutive reforms and innovations, in a context of great complexity and diversity of school audiences. Nevertheless, Portugal still registers high rates of academic failure (OCDE, 2011). In Vallbom High School (ESV), the analysis of student's underachievement and the reflection on its causes originated a specific intervention program adapted to 3rd cycle student's characteristics. The program was first applied on the 7th grade classes. In the same year, the Ministry of Education (ME) launched the "Programa Mais Sucesso Escolar" (PMSE), intended to support school's projects for the improvement of academic results in basic education. ESV's project was named Escola Híbrida and was supported by the ME with 16 weekly teaching hours and benefitted from the scientific monitoring of a Higher Education Institution. In return, ESV committed to reduce student's retention rates by one third in each academic year. This project of investigation and pedagogic innovation in the school's organization to prevent students' dropouts and improve academic performance was developed in 3rd cycle students, in the triennium 2009/2012, and had as the main strategic actions: creation of classes of students with similar characteristics and needs; implementation of teaching and evaluation methodologies adapted to each class; advisory and/or classes' split in the intervened disciplines (Portuguese, Maths and English) and the possibility of transferring students between classes. In this article we present the implemented organizational model, the developed strategies, the motivational activities and the evolution of the intervened students' performance. The evaluation of PMSE revealed a decrease of failure and dropout, greater involvement of all stakeholders in the school and greater motivation to promote the success and decline of indiscipline, which was considered a very serious factor constraining academic success. By analyzing the results of internal and external evaluation found that the generation of students PMSE is the largest cohort of students with historic success.

Key words: Academic success, Educational innovation, Organizational model, PMSE, Hybrid School

1. Introdução

Em Portugal o regime democrático dos últimos 40 anos permitiu que a escola se organizasse para acolher e transmitir conhecimentos a mais alunos. No entanto, o modelo burocrático baseado na estrutura organizacional dos liceus foi a resposta pedagógica à massificação escolar, o que acabou por redundar em elevados níveis de reprovação e abandono escolar (Formosinho & Machado, 2008). Este facto “obriga a repensar esta questão centrando-a não apenas no insucesso do aluno mas também no insucesso da escola em cumprir as finalidades que a sociedade lhe atribui e mostrando a sua inadequação à nova realidade” (ibidem, p. 6). A igualdade de oportunidades face à educação transformou-se em igualdade de acesso à escola e desigualdade de sucesso dos alunos que a frequentam. Contudo a questão mais problemática é que o sucesso acontece, de modo desigual, nos diferentes grupos socioculturais que constituem a população escolar (Cortesão, 1998) e apesar da descentralização e da autonomia, as escolas continuam a não conseguir dar resposta às mudanças exigidas.

A mudança e a melhoria das escolas não pode ser ordenada ou prescrita, porque os fatores associados à sua efetiva realização, como o compromisso, a iniciativa ou a implicação, não são objeto de imposição, mas dependem da criação de condições e contextos que favoreçam a sua emergência (Bolívar, 2003; Formosinho & Machado, 2008; Lima, 2008).

Um contexto favorável à mudança e à melhoria das escolas surgiu com o PMSE lançado pelo ME, em junho de 2009, com o objetivo de apoiar o desenvolvimento de projetos de prevenção e combate ao insucesso escolar e melhoria dos resultados escolares no ensino básico, de mais de uma centena de agrupamentos/escolas de todo o país. O PMSE apoia o desenvolvimento de projetos de escola, tendo como referência os modelos organizacionais Turma Mais (Verdasca, 2007) e Fénix (Azevedo & Alves, 2010) implementados, respetivamente, pela ES/3 Rainha Santa Isabel, em Estremoz, em parceria com a Universidade de Évora e pelo AE de Campo Aberto, em Beiriz, em parceria com a Universidade Católica. Além dos modelos Fénix e Turma Mais, surgiram dez projetos de escolas com modelos próprios que se incluem numa terceira tipologia, designada por Híbrida sob a supervisão científica do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Barata *et al.*, 2012).

2. Metodologia e operacionalização do Modelo organizacional do PMSE edificado na Escola Secundária de Valbom (ESV)

A ESV desenvolveu no triénio 2009/2012 o PMSE tipologia híbrida, que constituiu um programa de investigação e inovação pedagógica na organização escolar, no âmbito do combate ao abandono e melhoria dos resultados escolares, desenhado a partir da sua experiência e da sua cultura escolar e que procurava dar resposta ao desafio de melhorar a qualidade das aprendizagens e o sucesso dos seus alunos, através de um desenho organizacional próprio.

O modelo organizacional desenvolvido exigiu alterações na esfera organizacional e na autonomia da escola em relação ao ME deste modo foi assinado um contrato com a direção regional de educação do norte (DREN), onde genericamente a ESV se comprometeu a reduzir o insucesso da geração de alunos intervencionada em 1/3 por ano, até 2012, mediante um reforço de 16 horas de crédito horário.

O acompanhamento da operacionalização do modelo desenvolvido foi supervisionado pela comissão de acompanhamento de acordo com o Despacho n.º 100/2010, de 5 de janeiro, alterado pelo Despacho n.º 13825/2011, de 14 de outubro.

2.1 Fundamentos do Modelo organizacional

O principal fator do insucesso escolar identificado pelo Conselho Pedagógico da ESV foi, no ano letivo de 2008/2009, a indisciplina resultante da falta de motivação e de um projeto de vida da maioria dos alunos. Uma grande parte destes alunos não valorizava a escola nem os saberes escolares e apresentava um percurso de ensino e de aprendizagem com várias retenções (Tabela 1).

Tabela 1: Análise do percurso escolar da geração de alunos do PMSE no 7º Ano de escolaridade.

7º Ano de escolaridade	Sem retenções		Com 1 ou 2 retenções		Com 3 ou mais retenções	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
2009/2010 (NA = 72)	41	57	22	31	9	12

Este tipo de percurso escolar constituía um grande desgaste físico e psicológico para os professores, grandes constrangimentos na avaliação externa e na imagem da escola e desânimo, e até desistência, por parte de muitos pais e encarregados de educação.

No que respeita aos resultados escolares, entre as disciplinas com maior insucesso destacavam-se Língua Portuguesa, Inglês e Matemática, com as taxas de sucesso histórico anteriores à edificação do PMSE registadas na Tabela 2.

Tabela 2: Taxas de sucesso histórico relativo ao 3º Período no 7º ano de escolaridade.

Ano letivos	Taxa de transição/ aprovação	Taxa de sucesso nas disciplinas		
		Língua Portuguesa	Inglês	Matemática
2005-2006	70 %	71 %	58 %	55 %
2066-2007	67 %	72 %	60 %	54 %
2007-2008	74 %	58 %	68 %	64 %
2008-2009	73 %	63 %	61 %	60 %
Média	71 %	66 %	62 %	58 %

Tradicionalmente os alunos com maiores problemas disciplinares eram distribuídos por todas as turmas. Esta situação revelou-se insatisfatória para o normal desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem e impeditiva da aplicação de respostas diversificadas e adequadas aos diferentes alunos, particularmente aqueles com mais perspetivas de sucesso. Por outro lado, a escola investia elevados recursos em aulas de apoio pedagógico acrescido para os alunos com maiores dificuldades. Esta estratégia, para além dos recursos envolvidos, implicava também um acréscimo da carga horária nas disciplinas com maior insucesso, *“dando mais do mesmo”*, e não tinha efeitos satisfatórios.

2.2 Medidas de ação organizacionais do Modelo desenvolvido na ESV

Pelos motivos descritos foi desenhado e implementado na ESV um projeto que contemplava as seguintes medidas de ação organizacional:

2.2.1 Constituição de turmas integrando alunos com características e necessidades específicas

Na preparação do ano letivo procedeu-se ao estudo exaustivo dos processos individuais dos alunos rececionados para o sétimo ano e à constituição das turmas de acordo com o rendimento escolar evidenciado no sexto ano de escolaridade.

Foram assim constituídas 4 turmas de 7º ano (2009/2010) de acordo com os níveis gerais de proficiência e necessidades específicas.

Este procedimento tinha por base a convicção de que o rendimento escolar tem uma grande correlação com a motivação e interesses dos alunos (Núñez, 2009), pelo que cada grupo turma tenderia a ser homogéneo relativamente às características e necessidades dos alunos, o que permitia uniformizar as metodologias em cada turma e diferenciar as metodologias de turma para turma.

No que respeita aos 8º e 9º anos de escolaridade as turmas foram constituídas de acordo com as orientações preconizadas pelos conselhos de turma, sofrendo assim novo rearranjo.

2.2.2 Implementação de metodologias de ensino e de avaliação adaptadas a cada turma

Nas 2 turmas constituídas por alunos com rendimento escolar médio, com o número máximo de 24 alunos, o desenvolvimento das competências essenciais definidas no currículo nacional seguiu as indicações dos programas/ orientações curriculares das disciplinas.

Na turma com alunos mais desmotivados (baixo rendimento escolar) e que não ultrapassou em nenhum momento os dezasseis alunos, foi implementada uma metodologia que incluiu preferencialmente trabalho de projeto e foram utilizadas as tecnologias de informação e comunicação, as visitas de estudo e as atividades lúdicas como forma de motivação dos alunos. Os momentos de avaliação formal através de fichas de avaliação e avaliação oral foram mais frequentes e envolviam menos conteúdos programáticos.

Na turma com alunos mais motivados (alto rendimento escolar) foi implementada uma metodologia de pesquisa /investigação que conduziu ao desenvolvimento de competências de excelência para além das definidas no currículo nacional. Também nesta turma o número de alunos não foi além dos 26, condição que os docentes consideraram como determinante para o sucesso das estratégias implementadas.

2.2.3 Assessoria pedagógica nas disciplinas de intervenção

Nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês, no horário correspondente a um bloco de noventa minutos os alunos foram acompanhados por dois docentes. Este procedimento permitiu uma intervenção específica em pequeno grupo, pelo desdobramento da turma ou pelo apoio mais individualizado dentro da turma e tornou possível concretizar atividades diferentes e mais específicas. Os critérios definidos para o desdobramento prendiam-se com falta de assiduidade, dificuldade de acompanhamento de certos conteúdos, afinidades na dinâmica de trabalho de grupos de alunos, desenvolvimento de competências de excelência para outros grupos de alunos, etc.

Nas disciplinas de intervenção as turmas foram distribuídas a dois docentes que assumiram as assessorias nas turmas que não lecionavam, de forma a conciliarem a programação das atividades em reuniões semanais de 45 minutos (previstos nos horários da componente não letiva). O docente titular da disciplina e o assessor desenvolveram um trabalho colaborativo de partilha, discussão e corresponsabilidade pelo desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem.

2.2.4 Possibilidade de permuta dos alunos entre turmas

Os docentes de cada conselho de turma tinham a responsabilidade de avaliar o desempenho escolar de cada aluno e a sua adequação à metodologia de trabalho na turma, podendo nos conselhos de turma ordinários, haver indicação para mudança de turma. Para esta indicação tinham de ser ouvidos, obrigatoriamente, os professores das disciplinas de intervenção e os que lecionavam as três turmas de intervenção do projeto. A mudança ocorreu sempre que o conselho de turma considerou pertinente para a melhoria dos resultados escolares do aluno e de acordo com os critérios definidos no PMSE. Após decisão do conselho de turma, o diretor de turma informou o encarregado de educação, pelo que o aluno ingressou na nova turma num prazo máximo de oito dias.

No ano letivo 2009/2010 ocorreu apenas uma mudança de turma no 1º período letivo. No entanto, no final do ano letivo 2009/2010 e 2010/2011 as turmas sofreram novos reajustamentos.

2.3 Atividades e estratégias de motivação do Modelo desenvolvido na ESV

Para além das medidas de ação organizacional já descritas o modelo desenvolvido na ESV contemplava atividades e estratégias de motivação em três áreas distintas (Figura 1).

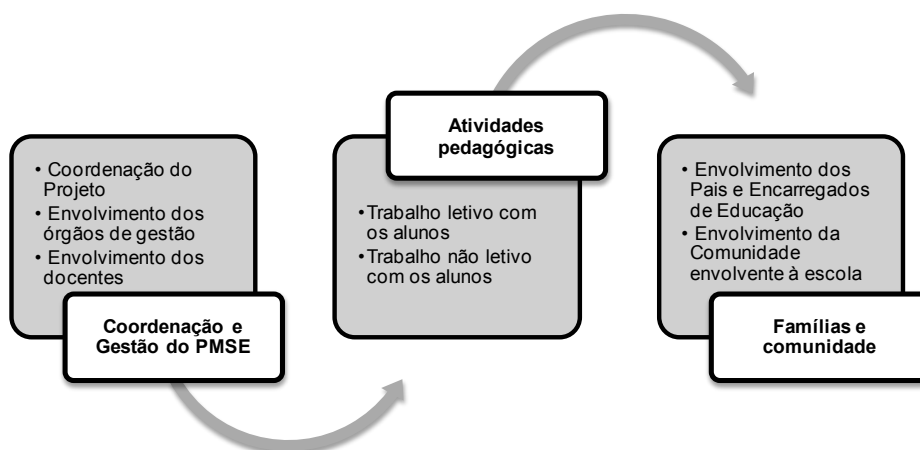


Figura 1: Áreas de intervenção para envolvimento na escola e motivação na promoção de sucesso escolar de docentes, alunos e famílias.

No que respeita às atividades desenvolvidas na *área da Coordenação e Gestão do PMSE* podemos destacar a coordenação partilhada por duas docentes que estiveram na conceção do projeto. Esta liderança intermédia convocava ordinariamente reuniões com a equipa de docentes das turmas envolvidas no PMSE. Nestas reuniões foram planificadas e concertadas as atividades integradoras a desenvolver; analisados os resultados escolares e concertadas estratégias de remediação; apresentadas e avaliadas as atividades realizadas e apresentados os resultados da análise dos questionários de opinião dos professores relativos ao funcionamento do PMSE. Deste modo, as coordenadoras tentaram fomentar a participação democrática efetiva dos professores (Torres & Palhares, 2009) no PMSE, fazendo com que se sentissem satisfeitos e realizados pela sua contribuição na melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. Procedeu-se à apreciação do desempenho, transmitiu-se confiança, respeito e entusiasmo. Proporcionaram-se momentos de reflexão e de diálogo promotores da valorização e desenvolvimento profissional.

Todos os incidentes críticos foram rapidamente comunicados aos diretores de turma e às coordenadoras, muitas vezes de forma informal e expedita. A sua resolução foi efetuada num ambiente emocional positivo e de entreajuda entre docentes. As diretoras de turma tiveram um papel determinante, tanto na prevenção como na resolução destes pequenos incidentes.

A equipa de coordenação do projeto participou ainda em várias reuniões com a equipa de acompanhamento e nos seminários nacionais do PMSE escolas híbridas. Realizou ainda algumas avaliações intermédias do modelo implementado, supervisionadas pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Periodicamente foram enviados relatórios de avaliação intermédia para análise em sede de Conselho Pedagógico, e assim foram comunicados os progressos atingidos aos órgãos de gestão da escola.

Relativamente às *Atividades Pedagógicas Desenvolvidas na Sala de Aula das Disciplinas Envolvidas* destacam-se as atividades integradoras que suscitaram o envolvimento dos alunos na escola, condição que tem sido vista na literatura e em projetos internacionais, como o *“Exploring Student Engagement in Schools Internationally”* (ESESI), como uma solução para os problemas de baixo desempenho académico e do abandono escolar que afetam muitas escolas (Veiga *et al.*, 2009).

Nas reuniões da equipa dos docentes do PMSE foram definidas e concertadas atividades integradoras, a desenvolver dentro e fora da sala de aula, de forma a revalorizar as práticas educativas formais e a motivar os alunos. Estas atividades globalizantes e integradoras permitiram atender às necessidades dos alunos no sentido de os adaptar, de modo saudável, à escola e à sala de aula, e assim levar ao desenvolvimento da autoestima e autoconceito de alunos e professores de forma a melhorar o ambiente de sala de aula, diminuir os conflitos e o sentimento de insucesso (Alves, 2009).

Da diversidade de atividades que foram desenvolvidas destacam-se:

“Ler mais para o sucesso” conjunto de atividades integradas no CNL – Concurso Nacional de Leitura e no NPPEB – Novo Programa de Português para o Ensino Básico; Olimpíadas do Ambiente; Jogos Matemáticos; Clube de Francês; Comemoração do Natal, Páscoa e Final de Ano; Visitas de estudo; Atividades no âmbito do Projeto de Educação para a Saúde; Projetos/trabalhos de Ciências e outras disciplinas e Dia aberto.

Foram ainda elaboradas, implementadas e avaliadas tarefas específicas propostas pelo IEUL para cada uma das disciplinas de intervenção, das quais foram elaborados os respetivos relatórios. O desenvolvimento destas tarefas contou com a participação de mais professores dos três grupos disciplinares, para além dos já diretamente envolvidos com as turmas. Estes procedimentos, constituíram momentos importantes de trabalho colaborativo e um desafio estimulante e enriquecedor, apesar de exigirem grande disponibilidade de tempo e de esforço por parte dos professores envolvidos no PMSE.

A diversidade de atividades a desenvolver com os alunos extra-aula tinha como finalidade o desenvolvimento de competências transversais e específicas presentes no currículo das disciplinas de intervenção. Destaca-se assim a participação dos alunos em clubes e projetos que suscitavam, do mesmo modo, o envolvimento dos alunos na escola.

As atividades desenvolvidas na área do *trabalho com as Famílias e a Comunidade Envolvente à Escola* foram realizadas em duas vertentes: no âmbito dos pais e encarregados de educação e no âmbito das organizações institucionais que podiam, de alguma forma, ser uma mais-valia para o sucesso escolar dos alunos e para a escola.

No início de cada ano escolar o PMSE foi apresentado, pela coordenação do projeto, aos pais e encarregados de educação a quem foi solicitado o compromisso, por escrito, de aceitação e colaboração na implementação do mesmo.

Os diretores de turma procuraram implicar os encarregados de educação, através de contactos regulares, no acompanhamento continuado da situação dos seus educandos corresponsabilizando-os pelas aprendizagens e sucesso educativo dos mesmos.

A Mediadora Educativa da escola efetuou contactos com as famílias e com as instituições que apoiaram, direta ou indiretamente, os alunos e respetivas famílias.

O Psicólogo dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), em conjunto com a Mediadora Educativa da escola, trabalhou com os alunos e com as famílias no sentido de os orientar na definição dos projetos de vida de todos os alunos.

Por outro lado, procurou-se implicar as famílias na vida da escola solicitando a participação dos pais e encarregados de educação nos órgãos de gestão do Agrupamento e consequentemente nos

documentos orientadores, em atividades da escola prevista no Plano Anual de Atividades (PAA) e a sua colaboração na realização de pequenas tarefas propostas aos alunos no âmbito das diferentes disciplinas de forma a fomentar o diálogo e o envolvimento das famílias nos projetos escolares. No âmbito do PAA os pais e encarregados de educação participaram em algumas atividades na escola, das quais podemos destacar o Magusto, a Feira do Livro e o Sarau Desportivo.

No que respeita ao envolvimento da comunidade envolvente à escola a coordenação do PMSE apresentava e comunicava regularmente os resultados dos progressos do projeto aos órgãos de gestão da escola onde estão representantes da comunidade local que podiam disponibilizar recursos importantes. Deste modo, foi solicitada a colaboração da autarquia com a qual foi estabelecido uma parceria no sentido de os técnicos destacados na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) e no projeto Contrato Local de Desenvolvimento Social (CLDS), psicólogos e assistentes sociais, apoiarem os alunos e as famílias ao nível dos serviços de Psicologia e dos Serviços Sociais.

Paralelamente o Psicólogo dos Serviços de Psicologia e Orientação da escola fez intervenção individual ao nível da construção de projetos de vida com os alunos mais “problemáticos” e em conjunto com a mediadora educativa fizeram intervenção no sentido de orientar a definição dos projetos de vida dos alunos não integrados no currículo normal.

A parceria entre a ESV e a UMAR – União da Mulheres Alternativa e Resposta deu continuidade ao Projeto “Prevenção da Violência nas Escolas 2007/2010” em desenvolvimento na escola.

3. Resultados

Ao longo dos 3 anos de implementação do PMSE a DGIDC solicitou periodicamente a todas as escolas envolvidas informação sobre o desenvolvimento do programa, através de uma aplicação informática para recolha de dados (<http://area.dgidc.min-edu.pt/mse>).

De uma forma geral podemos referir que a avaliação do PMSE no primeiro e segundo anos de implementação indicou uma redução substancial das taxas de retenção nas turmas intervencionadas em comparação com o perfil histórico da retenção (Barata *et al.*, 2012; DGIDC, 2010; 2011).

No que respeita à ESV e ao seu modelo organizacional verificou-se que no primeiro ano (2009/2010) estiveram envolvidas 4 turmas de 7º ano e no segundo (2010/2011) e terceiro (2011/2012) anos estiveram envolvidas 3 turmas, respetivamente, de 8º e 9º anos de escolaridade. Esta geração de alunos PMSE foi integrando e perdendo alunos, oscilando ao longo de todo o 3º Ciclo (Tabela 3).

Tabela 3: Constituição da geração de alunos PMSE ao longo do 3º Ciclo do Ensino Básico.

Ano de escolaridade	Nº de alunos que se matricularam		Nº de alunos transferidos		Nº de alunos que desistiram (f)	Nº de aluno no final do ano letivo	
	1ª Vez	Retidos	pr outro percurso escolar	pr o mesmo percurso escolar		Retidos	Aprovados
7º ano	62	10	3	1	0	7	61
8º ano	58	6	2	0	0	8	54
9º ano	58	9	3	1	0	11	52

No final do primeiro ano de implementação do PMSE a equipa pedagógica envolvida no PMSE considerou como pontos fortes a assessoria/desdobramento pedagógica nas disciplinas de intervenção (Língua Portuguesa, Matemática e Inglês), a constituição de turmas integrando alunos com características e necessidades específicas, e consequentemente a formação de uma turma reduzida de grande intervenção, e a implementação de metodologias de ensino e de avaliação adaptadas a cada turma. Assim, analisando os resultados escolares obtidos e refletindo sobre a experiência vivenciada, foi negociado com a Direção da ESV a aplicação do PMSE ao 8º Ano nos termos contratualizados e a aplicação das principais estratégias de ação do PMSE ao 7º Ano, procurando a sustentabilidade do projeto e o seu alargamento progressivo ao 3º ciclo do ensino básico, aproveitando assim as suas virtualidades. Deste modo, o Modelo organizacional foi aplicado, no ano letivo 2010/2011, aos 7º e 8º Anos.

Outras estratégias de ação que sempre se revelaram importantes no envolvimento de alunos, famílias e comunidade na escola foram:

a implementação de atividades integradoras,

“Esta escola tem várias atividades extra aula, desenvolvidas, por exemplo, em clubes e em projectos relacionados com a saúde e as ciências, que procuram promover o envolvimento dos alunos na escola.” (IEUL, 2010, p. 14; 2011, p. 46-47)

e a realização de parcerias,

“... a escola conta com o apoio da CPCJ, dos Serviços de Psicologia e Orientação, em conjunto com a mediadora educativa da escola, que trabalham com os alunos e com as famílias.” (IEUL, 2011, p.47)

No entanto, o envolvimento de todos os atores e a sustentabilidade do projeto, só são possíveis com um grande apoio e compromisso da Direção.

Pela análise dos resultados escolares verificamos que a geração de alunos do PMSE diminuiu o insucesso nas disciplinas de intervenção, Língua Portuguesa (Tabela 4), Matemática (Tabela 5) e Inglês (Tabela 6) ao longo de todo o 3º Ciclo.

Tabela 4: Taxa histórica de Sucesso, relativa ao 3º Período, na disciplina de Língua Portuguesa – 7º, 8º e 9º Anos de escolaridade.

Ano letivos	Taxa de sucesso na disciplina de LP no 3º P — 7º Ano	Taxa de sucesso na disciplina de LP no 3º P — 8º Ano	Taxa de sucesso na disciplina de LP no 3º P — 9º Ano
2066-2007	72 %		
2007-2008	58 %	81 %	
2008-2009	63 %	72 %	92 %
2009-2010	86 % (PMSE)	75 %	77 %
2010-2011	70 % (PMSE)	90 % (PMSE)	60 %
2011-2012	68 %	72 %	82 % (PMSE)

Tabela 5: Taxa histórica de Sucesso, relativa ao 3º Período, na disciplina de Matemática – 7º, 8º e 9º Anos de escolaridade.

Ano letivos	Taxa de sucesso na disciplina de Mat no 3º P — 7º Ano	Taxa de sucesso na disciplina de Mat no 3º P — 8º Ano	Taxa de sucesso na disciplina de Mat no 3º P — 9º Ano
2066-2007	54 %		
2007-2008	64 %	53 %	
2008-2009	60 %	74 %	75 %
2009-2010	80 % (PMSE)	63 %	58 %
2010-2011	78 % (PMSE)	69 % (PMSE)	58 %
2011-2012	62 %	62 %	61 % (PMSE)

Tabela 6: Taxa histórica de Sucesso, relativa ao 3º Período, na disciplina de Inglês – 7º, 8º e 9º Anos de escolaridade.

Ano letivos	Taxa de sucesso na disciplina de Ing no 3º P — 7º Ano	Taxa de sucesso na disciplina de Ing no 3º P — 8º Ano	Taxa de sucesso na disciplina de Ing no 3º P — 9º Ano
2066-2007	60 %		
2007-2008	68 %	75 %	
2008-2009	61 %	70 %	80 %
2009-2010	82 % (PMSE)	81 %	70 %
2010-2011	80 % (PMSE)	84 % (PMSE)	83 %
2011-2012	47 %	69 %	89 % (PMSE)

Nos anos letivos 2009/10 e 2010/11 a escola atingiu os objetivos contratualizados. No ano 2011/12, apesar de não se ter atingido a taxa de sucesso contratualizada relativamente aos resultados escolares (clausula 1ª), a taxa de sucesso superou a média histórica (clausula 2ª), tanto na avaliação interna como externa e superou também a taxa de conclusão de ciclo (clausula 3ª).

No que respeita ao abandono escolar, durante os três anos letivos de implementação do PMSE não houve alunos da geração PMSE com abandono escolar.

4. Conclusões

O PMSE tipologia híbrida constitui um projeto de investigação e inovação educacional no âmbito do combate ao abandono e melhoria dos resultados escolares dos alunos do 3º ciclo, contratualizado para 2009/2013 entre a Escola Secundária de Valbom e a DREN em representação da DGIDC.

A retenção de alunos é dispendiosa¹ e ineficaz na produção de resultados na área educacional e produz efeitos negativos nos alunos e famílias. Além disso, uma vez que os alunos com retenções são mais propensos a comportamentos de risco ou de abandono escolar, a retenção aumenta os gastos noutros serviços sociais (OECD, 2012). Assim, apesar de no terceiro ano de implementação não se ter atingido a taxa de sucesso contratualizada relativamente aos resultados escolares, a taxa de insucesso diminuiu cerca de 20%, relativamente à média histórica, durante os três anos do programa, o que representa uma diminuição significativa de custos ao erário público. Acresce ainda o facto de a geração de alunos do PMSE representar a coorte de alunos com maior sucesso histórico na avaliação externa.

O apoio da equipa de acompanhamento do PMSE e a supervisão do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, que mostraram sempre grande disponibilidade e sensibilidade para os problemas específicos de cada escola, bem como a troca de experiências com as outras escolas envolvidas no mesmo programa constituíram momentos importantes de reflexão e desenvolvimento pessoal e profissional de todos os docentes envolvidos.

A possibilidade de constituir uma turma de maior intervenção com um reduzido número de alunos e o crédito de 16 horas letivas para assessorias/desdobramentos foram os dois pontos fortes de desenvolvimento do projeto. Mas estes pontos fortes foram, inquestionavelmente, potenciados pelo enorme esforço, empenhamento e disponibilidade de todos os professores envolvidos e pelo entusiasmo que o programa suscitou, particularmente no 1º ano de implementação, uma vez que

¹ Em 2009 Portugal gastou cerca de cinco mil euros com cada aluno no setor público (OECD, 2012).

foi assumido como uma abordagem completamente inovadora dos problemas crónicos da escola, o insucesso e a indisciplina, que eventualmente estarão também relacionados com a diminuição de alunos e até a fuga para escolas públicas, e privadas, próximas.

Por outro lado, a implementação deste modelo organizacional contribuiu para práticas mais colaborativas e mais reflexivas sobre as metodologias e sobre os resultados, permitindo, por um lado a inovação e a experimentação e por outro a revalorização e a adaptação de práticas tradicionais. Assim, consideramos que o projeto contribuiu para a valorização e desenvolvimento pessoal e profissional de professores, e terá constituído um acréscimo na motivação e disponibilidade dos alunos para as atividades escolares.

Referências

- Alves, L.** (2009). Intervenção psicopedagógica: auto-estima e a dimensão afectiva entre professores e alunos. In B. Silva, L. Almeida, A. Barca e M. Peralbo (Orgs.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4486-4496). Braga: CIEd - Universidade do Minho.
- Azevedo, J. & Alves, J.** (2010). *Projecto Fénix – Mais Sucesso para todos: Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica.
- Barata, M.C., Calheiros, M.M., Patrício, J., Graça, J., & Lima, M.L.** (2012). *Avaliação do Programa Mais Sucesso Escolar*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência – Ministério da Educação e Ciência. Retirado de [http://www.dgeec.mec.pt/np4/202/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=268&fileName=PMSE_Alt_PDF.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/202/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=268&fileName=PMSE_Alt_PDF.pdf)
- Bolívar, A.** (2003). *Como melhorar as Escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições Asa.
- Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC]** (2010). *Relatório Final PMSE*. Retirado de http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/data/outrosprojectos/Programa_Mais_Sucesso_Escolar/Documentos/relatorio_final_pmse_2009_2010.pdf
- Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC]** (2011). *Relatório de avaliação anual do Programa Mais Sucesso Escolar 2010/2011*. Retirado de http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/data/outrosprojectos/Programa_Mais_Sucesso_Escolar/Documentos/relatorioanualpmse_2010_2011_vs.final.pdf
- Cortesão, L.** (1998). *O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: Reflexões críticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Retirado de <http://area.dgicd.min-edu.pt/innovbasic/biblioteca/ccoge08/index.htm>
- Formosinho, J. & Machado, J.** (2008). Currículo e organização. As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8 (1), 5-16.

- Instituto** de Educação da Universidade de Lisboa [IEUL] (2010). *Relatório de Acompanhamento das Escolas de Tipologia Híbrida*. Retirado de http://www.dgidec.min-edu.pt/outrosprojetos/data/outrosprojectos/Programa_Mais_Sucesso_Escolar/Documentos/relatorio_monitorizacao_hibrida_ieul_2009_2010.pdf
- Instituto** de Educação da Universidade de Lisboa [IEUL] (2011). *Relatório de Acompanhamento das Escolas de Tipologia Híbrida*. Retirado de http://www.dgidec.min-edu.pt/outrosprojetos/data/outrosprojectos/Programa_Mais_Sucesso_Escolar/Documentos/ii_relatorio_acompanhamento_hibridas_17_ago_2011.pdf
- Lima, J.** (2008). *Em Busca da Boa Escola: Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Núñez, J.** (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. In B. Silva, L. Almeida, A. Barca e M. Peralbo (Orgs.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 41-67). Braga: CIED - Universidade do Minho.
- Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD]** (2011). *Grade Retention during Compulsory Education in Europe: Regulations and Statistics*. doi:10.2797/55130
- Organisation** for Economic Cooperation and Development [OECD] (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD. doi: 10.1787/9789264130852-en
- Torres, L. & Palhares, J.** (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 77-99.
- Veiga, F.** (Coord.), Almeida, T., Carvalho, C., Janeiro, I., Nogueira, J., Melo, M., Festas, M., Baía, S. & Caldeira, S. (2009). Envolvimento dos alunos em escolas portuguesas: elementos de um projecto de investigação. In B. Silva, L. Almeida, A. Barca e M. Peralbo (Orgs.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4272-4281). Braga: CIED - Universidade do Minho.
- Verdasca, J.** (2007). “Turma Mais”: uma experiência organizacional direccionada à promoção do sucesso escolar. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, 15 (55), 241-254.

Las preguntas de alto nivel cognitivo desde los estudiantes

The high-level cognitive questions from students,

Miguel Monroy Farías¹. Mónica Díaz Pontones²

¹UNAM. Facultad de Estudios Superiores Iztacala (México)

²Universidad Autónoma de la Ciudad de México (México)

monroyfarias.miguel@gmail.com, monica.diazpontones@gmail.com

Resumen

Tema. Análisis de la relevancia y del tipo de preguntas de alto nivel cognitivo que realizan los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el nivel de educación superior. Objetivos: analizar niveles cognitivos de las preguntas que realizan los estudiantes; analizar contextos y significados del porqué los estudiantes no hacen preguntas; analizar significados y sentidos que los estudiantes otorgan a la práctica de la pregunta y analizar qué tipo de preguntas les parecen ser las más relevantes. Elementos teóricos. El fundamento pedagógico de la pregunta, desde los estudiantes, reside en el enorme valor que tiene para mejorar el aprendizaje. El estudiante a través de la pregunta: reflexiona, dialoga, confronta, corrobora o negocia el conocimiento. Cuestionar es un camino para aprender a aprender, para investigar respuestas. Metodología. Se realizó una investigación cualitativa. Participaron 15 estudiantes de la carrera de psicología en la UNAM FESI. Los instrumentos: entrevista, registros de campo y observación no participante. Se presentan resultados de 10 sesiones académicas en el aula. Algunos resultados: los estudiantes formulan pocas preguntas, la mayoría de formato cerrado, sin embargo es posible encontrar preguntas con alto nivel educativo; los profesores no ofrecen apoyo suficiente para promover este tipo de preguntas. Conclusiones: La mayoría de los participantes no cuentan con sentidos y significados favorables con relación a la relevancia de las preguntas con alto nivel cognitivo. Tampoco se evidencia que los profesores apoyen la posibilidad de que sus estudiantes avancen en la elaboración de preguntas para razonar, argumentar, discutir, valorar y en otras habilidades cognitivas.

Palabras claves: estudiantes, preguntas, procesos cognitivos, educación superior.

Abstract

Analysis the relevance and the type of questions of high cognitive level that students perform in the processes of teaching and learning at the higher education level. Objectives: to examine cognitive levels of the questions made by students; analyzing contexts and meanings of why students don't ask questions; analyzing meanings and senses that students give to the practice of the question and analyze what kind of questions seem to be the most relevant. Theory. The pedagogical question from students has enormous value to improve learning. The student through the question: reflect, dialogue, confront, negotiate or corroborate knowledge. Questioning is a way to learn how to learn, to research answers. Type of study. A qualitative research was undertaken. 15 psychology students participated. Instruments: interview, non-participant observation, and field records. We present results of 10 academic classes. Some results: students have few questions, closed format, you can find high cognitive level questions, but teachers do not provide sufficient support to promote this type of questions. Conclusions: The majority of participants did not have favorable senses and meanings regarding the relevance of the questions of high cognitive level. Nor is there evidence that teachers support the possibility for students to make progress in preparing questions to reason, argue, discuss, qualification and other cognitive skills.

Keywords: students, ask questions, cognitive processes, higher education.

1. El tema

La pregunta pedagógica desde los estudiantes, es un tema que poco se analiza a pesar de que es una herramienta que permite conocer cómo los estudiantes comprenden e interpretan el conocimiento; cómo progresan en la solidez de procesos cognitivos altos o cómo progresan hacia procesos más autónomos en el aprender a aprender. El tema central de la investigación es analizar la práctica de las preguntas de alto contenido cognitivo en estudiantes de nivel universitario. La relevancia del tema reside en su enorme contribución al desarrollo de su pensamiento argumentativo, crítico y creativo de los estudiantes. El fundamento pedagógico de la pregunta, desde los estudiantes, se basa en el gran valor que tiene para mejorar el aprendizaje. El estudiante a través de la pregunta: reflexiona, dialoga, confronta, corrobora o negocia el conocimiento. Cuestionar es un camino para investigar respuestas, para conocer, comprender, analizar, valorar, criticar el conocimiento y para decidir cómo y por qué actuar

2. Los objetivos

Analizar niveles cognitivos de preguntas que realizan los estudiantes; analizar contextos y significados del porqué los estudiantes no hacen preguntas; analizar significados y sentidos que los estudiantes otorgan a la práctica de la pregunta; analizar qué tipo de preguntas les parecen ser las más relevantes y se hace una reflexión sobre el apoyo docente a la práctica de la pregunta en los estudiantes para promover su transformación representacional.

3. Elementos teóricos

Cuando los estudiantes hacen o se hacen preguntas que exigen reflexión, elaboración de deducciones, planteamiento de conjeturas o expresión de juicios, Zuleta (2005:116) menciona que hay posibilidades de mejor aprendizaje. Según Madriz y Valera (2002:82-83) la pregunta favorece para que el alumno aprenda a indagar y a cuestionar a través del diálogo con los otros, que aprenda a formular preguntas y elaborar respuestas porque son actos creativos y que aprenda que la pregunta propicia espacios para pensar, interrogar-se y comunicarse a través de la conversación. Ceballos (2012) reflexiona en su tesis de pregrado sobre los retos, los desafíos y las posibilidades que la pedagogía de la pregunta tiene en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, para procurar que los alumnos se eduquen como sujetos críticos, como constructores de su propia historia y en la responsabilidad social. Por su parte, Chacón (2006:112-119) considera que el ambiente educativo dialéctico propicia un intercambio de interrogantes y de colaboración entre docentes y estudiantes a través de habilidades cognitivas y emotivas para la búsqueda de posibles respuestas. De la lectura a los autores citados podemos señalar que estiman que el intercambio de preguntas y respuestas supone la apertura a la posibilidad del conocimiento, es ocasión para confrontar, corroborar y negociar ideas; es un espacio para reconocer puntos de vista diferentes, examinar coincidencias y diferencias, así como oportunidad para construir significados relevantes y llegar a acuerdos. Los momentos del preguntar y responder, posibilitan que la interacción de ideas lleve al desarrollo del pensamiento argumentativo, crítico y creativo, o bien, potencien la construcción de habilidades cognitivas de comparación, de análisis, de evaluación, entre otras.

Aprender a cuestionar es un camino para aprender a aprender a identificar, a desafiar suposiciones, a explorar e imaginar alternativas al discurso. Para Gadamer (1999:121-142), preguntar quiere decir abrir, abrir la posibilidad de discutir y pensar sobre el sentido de lo que se pregunta. Para Gadamer, la pregunta es el arte de pensar. Zuleta (2005:115) expresa que se requiere “una educación en la cual el alumno fundamente su aprendizaje mediante el uso reflexivo de la pregunta, y sea un constructor,

un gestor de sus propios conocimientos”, y según Sutton (1997:26) la pregunta se orienta hacia la reflexión de lo que se piensa, al por qué y para qué se piensa así. Heidegger (1927:15) fundamenta que “Todo preguntar es una búsqueda”. Heidegger (16) se refiere a una búsqueda cognoscitiva que puede convertirse en investigación para descubrir aquello que se pregunta. Díaz (2013:70) menciona que por ello, la pregunta es una indagación, es investigar la respuesta. El problema, como lo señalan varios autores, no es aprender a preguntar, sino preguntar para aprender. Es un reto del docente orientar a los estudiantes a elaborar preguntas de alto nivel cognitivo, más allá de las que fomentan el recuerdo o el simple reconocimiento de la información. En una conversación entre Freire y Faundez (2013:69-80) convertida en libro, mencionan que el fundamento pedagógico de la pregunta reside en su enorme valor para el aprendizaje. Sin embargo, dicen, siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta desde los estudiantes.

La relevancia del por qué y para qué preguntar y cómo responder, se sustenta en la posibilidad de generar entusiasmo por aprender; pues incrementa la participación comunicativa en el trabajo cooperativo y la mejora de relaciones éticas, además, porque vigoriza habilidades de pensamiento argumentativo, crítico, creativo para la toma de decisiones en la actuación escolar y ciudadana.

3.1 Las preguntas de alto nivel cognitivo

Más que preguntas buenas o malas, todas expresan diferentes niveles cognitivos, necesidades diversas e intenciones múltiples. Si los estudiantes orientan con frecuencia sus preguntas al conocimiento básico, si abundan preguntas relacionadas con la memoria, el recuerdo o el reconocimiento de saberes, es porque el profesor privilegia este tipo de preguntas. Según Ellis (1993:13-14)) este tipo de preguntas las emplean los profesores porque favorecen un ritmo acelerado en el aula y apoyan el control disciplinario, sin embargo, también controlan las ideas y limitan la comprensión profunda del aprendizaje. Cotton (1988:5) considera que aproximadamente el 60 por ciento de las preguntas que se hacen en el aula son preguntas cognitivas de bajo nivel, 20 por ciento solicitan instrucciones sobre qué hacer o cómo proceder y el 20 por ciento son preguntas de nivel cognitivo superior.

Si el profesor se pregunta cómo pueden los estudiantes trascender el aprendizaje memorístico y qué pueden hacer, es probable que las respuestas se orienten a la promoción en los estudiantes de habilidades cognitivas diversas para que construyan preguntas que hagan posible comprender, aplicar,

analizar, sintetizar y evaluar el conocimiento¹. Las preguntas se dirigen a la promoción de procesos cognitivos superiores, como la comprensión conceptual, la solución de un problema, la explicación, el análisis, la búsqueda y propuesta de alternativas, la interpretación, la toma de decisiones, entre otras. Se abre también la posibilidad para que las preguntas de alto nivel cognitivo promuevan un pensamiento riguroso, sólido y argumentado. Las preguntas de alto nivel cognitivo se significan y tienen la intención de explicar, comparar, clasificar, seleccionar, contrastar, describir, predecir o interpretar datos, experiencias o sucesos; tienen el sentido de demostrar, desarrollar, producir o resolver situaciones diversas para indagar el saber hacer y cómo hacerlo; tienen el fin de indagar elementos, unidades, partes o componentes; investigar propiedades, funciones, interacciones, significados o fundamentos del todo; para distinguir razones, motivos, justificaciones, evidencias; se enfocan en la búsqueda de explicaciones, elaboración de premisas, hipótesis o inferencias; se orientan al descubrimiento de argumentos, pruebas, confirmaciones, suposiciones o conclusiones. Habría muchos más ejemplos sobre la intención que persiguen las preguntas de alto nivel cognitivo.

4. Tipo de estudio

Se realizó una investigación cualitativa. Participaron 15 estudiantes de la carrera de psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Los instrumentos empleados: entrevista, registros de campo y observación no participante. Se presentan resultados de 10 sesiones académicas en el aula.

5. Algunos resultados

Los estudiantes formulan pocas preguntas en el aula; la mayoría de las preguntas son de formato cerrado, buscan confirmar la información recibida o clarificar definiciones. Los estudiantes actúan como si a través de la escolarización hubieran aprendido a elaborar preguntas que los profesores por lo general “requieren” y “valoran”, esto es, preguntas de nivel básico cognitivo.

¹ Si bien es la clasificación que elaboró Bloom et al (1956) solo se toma como referente, no como modelo para el análisis que enseguida se realiza sobre los niveles cognitivos que pudiera tener la diversidad de preguntas.

5.1 Preguntas con bajo nivel cognitivo. ¿Cómo cambiarlas a nivel cognitivo alto?

De algunas preguntas emitidas por los estudiantes y que no trascendieron los límites del conocimiento expresado en el aula, se seleccionaron las siguientes. Se presenta la estructura inicial, cuyo final puede aludir a diversidad de eventos, sucesos o contextos. Enseguida se sugiere un formato a cada pregunta sobre cómo puede convertirse en cuestionamiento de alto nivel cognitivo. Los participantes expresaron:

- ¿Cómo se realiza un formato de...? (A1)². Una pregunta que busque algo nuevo podría ser: ¿Habría otras formas de realizar un formato de...?
- ¿Cómo se lleva a cabo el proceso de...? (Aa12). Si la pregunta se encaminara a profundizar, podría ser: ¿Qué ventajas y desventajas tiene el proceso de...?
- Con precisión ¿Cómo se lleva a cabo una...? (A8) Ampliar el conocimiento, podría ser: ¿Por qué es preciso llevar a cabo “X” con base en cierta normatividad?
- ¿Cuál es el volumen de producción de...? (A2). Para ahondar en el conocimiento: ¿Cómo podría incrementarse el volumen de producción de...?
- ¿Cuál es el perfil del...? (A3). Invitar al pensamiento crítico, podría ser: ¿Cuál es la relevancia de tal perfil?
- ¿Cuál es el factor para considerar en la elaboración de...? (A4). Promover el análisis, sería: ¿Cuál es el fundamento de que tal factor sea el más importante en la elaboración de...?
- ¿Cuál teoría de la motivación se aplica con mayor frecuencia en...? (Aa15). Para avanzar: ¿Cómo podríamos identificar las teorías más pertinentes para motivar?
- ¿Qué habilidades se requieren para...? (A5) Estimular la reflexión, podría ser: ¿Cuál es el valor de esas habilidades?
- ¿Existen algunas técnicas para contrarrestar el...? (A13). Para avanzar en la toma de decisiones: ¿Cuál es la pertinencia de X técnicas para contrarrestar el...?
- ¿Qué programas hay para combatir el...? (A10). El pensamiento argumentativo se orientaría a ¿Qué relevancia tienen X programas para combatir el...?
- ¿Qué programas de motivación se llevan a cabo en...? (A6). Podría alentarse la reflexión con ¿Cuál es el sustento epistemológico de X programas de motivación?
- ¿Qué cualidades necesita un psicólogo organizacional? (A14). Avanzar en el conocimiento, podría ser: ¿Cuál es el sentido y el significado de tales cualidades?

² Alumna (Aa); alumno (A)

5.2 Preguntas con intención de promover procesos cognitivos altos

Estimamos que las siguientes preguntas involucran elementos señalados en el punto 3.1.

- ¿Cómo saber cuál es el mejor proceso para...? (A1)
- ¿Cuáles son las estrategias más efectivas para la resolución de...(A2)
- ¿Qué alcances tienen las técnicas que pretenden mejorar el...? (A3)
- ¿Qué habilidad habremos de desarrollar como profesionales para...(A4)
- ¿Qué alternativas de cursos de acción para emplear mejor las...(A11)
- ¿La psicología organizacional se preocupa más por el individuo o por la organización? (A13)
- ¿Siempre la labor del psicólogo en una organización debe ser la de manipular al personal? (Aa9)

5.3 Contextos y significados del porqué los estudiantes no preguntan, con frecuencia

Los sentidos y los significados son diversos. Ante el cuestionamiento ¿Por qué no haces preguntas con frecuencia? Las respuestas tienen diversos sentidos y significados. Algunas respuestas incorporaron la categoría de la duda (no en el sentido de ampliar el conocimiento, sino en clarificar el conocimiento declarativo) y la actitud de inseguridad, así como la inhabilidad para estructurar preguntas. Por ejemplo, (A2) expresa: *sólo pregunto cuando me surge una duda*; otro estudiante indica: *considero que mi pregunta no está bien formulada, lo que me lleva a pensar si la expongo o no* (A8). En el mismo sentido, el estudiante (A5) comenta: *no la tengo bien estructurada y temo que no sea una buena pregunta o (sea) demasiada obvia y eso me intimida mucho*; en el mismo camino, la participante (Aa15) comenta: *me da temor de preguntar algo por las burlas o críticas que he visto hacen a otros compañeros*. Son representaciones que hablan de inseguridad, de falta de confianza y por tanto de ausencia de autonomía para aprender a pensar. También la falta de interés se relaciona con la ausencia del preguntar, el estudiante (A11) dice: *considero que nos hacen falta hacer más preguntas, que quizá no se realizan por apatía o poco interés*.

También es posible encontrar sentidos de justificación, indican que no pueden controlar la situación. Con base en la teoría de la atribución de Weiner, el lugar del control del éxito o del fracaso puede ser externo o interno. Las siguientes representaciones evidencian que el control está fuera de los participantes. El estudiante (A3) expresa: *pienso cómo plantear la pregunta, pero alguien lanza la pregunta antes que yo*; el participante (A5) comenta: *cuando quiero preguntar algo, ya cambiaron de tema*, o bien, la responsabilidad de no hacer preguntas se atribuye al profesor, pues la estudiante (Aa9) estima que: *en ese grupo es difícil ampliar el canal de comunicación (debido al profesor) y*

la (Aa12) comenta: *a veces el profesor presiona hasta que se obtenga por lo menos una duda*. En cambio, la (Aa15) reconoce que el problema está en ella. Cree *haber entendido la mayoría de las cosas*, y se da cuenta que cuando alguien explica de manera diferente, ella considera que como está acostumbrada a leer puntualmente para cumplir con la tarea asume que no es lo suficientemente crítica para hacer alguna pregunta que enriquezca el tema.

También hay significaciones que podrían asociarse con la autosuficiencia infundada. Por ejemplo, algunos estudiantes no hacen preguntas con frecuencia porque: *la mayoría de las veces*, dice el (A7) *me queda más claro con lo que yo investigué*; mientras el (A10) menciona: *Normalmente no hago preguntas porque me ha quedado claro lo que he leído*. Implícitamente sostienen que el conocimiento con que cuentan es suficiente y acabado. Suponen que se han informado bien del tema, pero no contemplan ampliar, cuestionar o vigorizar el conocimiento. No tienen idea de que un camino para avanzar en el conocimiento es preguntar. En un sentido contrapuesto, la participante (Aa9) expresa que no hace preguntas de manera frecuente: *porque llevo cerca de cuatro años intentando generar discusiones más o menos reflexivas...hay rechazo y burla si busco otras lecturas de la realidad que no se acoplan al programa...no es un grupo para realizar un tipo de análisis que a mí me gustaría*.

5.4 ¿Cuál es la relevancia de elaborar y hacer preguntas?

Algunos estudiantes consideran que el motivo para preguntar es cuando tienen dudas sobre el conocimiento, en el sentido de clarificarlo. Estiman como relevante hacer preguntas con la intención de resolver sus dudas. Por ejemplo, los estudiantes (A1 y A11) estiman que la relevancia de preguntar es para *resolver las dudas sobre el conocimiento*, mientras que la estudiante (Aa12) indica que el sentido es para *esclarecer dudas* y de manera similar el estudiante (A2) manifiesta que la intención es *para clarificar el tema del conocimiento expresado en el aula*. Cuando se prioriza la relevancia de la pregunta para esclarecer el conocimiento, es posible que se reduzcan cuestionamientos de alto nivel cognitivo que pudieran encaminarse a analizar, criticar, valorar o generar hipótesis sobre el conocimiento. La relevancia de la pregunta no pretende la búsqueda de nuevos conocimiento ni profundizar en ellos. Aunque es importante, como dice el participante (A7) atribuir el sentido de *verificar el aprendizaje, su entendimiento y dominio del tema*, la relevancia de la pregunta se encierra en el conocimiento que se está exponiendo. Un sentido similar tiene el participante (A6) quien piensa que la pregunta tiene el propósito de *atraer la atención a quien está exponiendo el tema*, Nuevamente es atender al conocimiento que se expone. No se abren puertas a nuevos conocimientos. Implícitamente la relevancia de la pregunta cierra caminos para indagar o para reflexionar el conocimiento. La relevancia de la pregunta se emplea para que el alumno que está distraído, preste atención a quien expone.

Es relevante, pero sería más apreciable cuando impulse procesos cognitivos como el pensamiento argumentativo. La siguiente representación tiene el sentido de autosuficiencia infundada, pero también de nula reflexión: *hay ocasiones que uno como alumno no tiene alguna pregunta que realizar* (Aa12). Esta estudiante no concibe que la relevancia de la pregunta, sea la importancia de reflexionar el contenido disciplinar. Desconoce el gran poder que tiene la pregunta para avanzar en el aprender a aprender a través del cuestionar y cuestionarse. Quizá sea uno de esos estudiantes que esperan preguntar, *hasta que el profesor lo presione*.

Entre los participantes también hay representaciones estudiantiles que atribuyen relevancia con potente significación. Las siguientes concepciones orientan la relevancia que tienen las preguntas para la promoción de procesos cognitivos superiores. Por ejemplo, se menciona que es para *no quedarnos con la información que nos proporcionan...si no para cuestionar la realidad...para crear cambios y transformaciones en cualquier aspecto...el carácter crítico y pensante que tenemos los seres humanos es para cuestionarnos siempre del porque así deben ser las cosas* (A4). También estiman que la relevancia es porque: *hacer cuestionamientos hace posible expresar opiniones y es la oportunidad para manifestar nuestras críticas* (A8); además, porque *ayuda a formar una visión crítica sobre el tema* (A10). En el mismo sentido, para (A5) la relevancia de la pregunta es *para poder debatir el conocimiento en clase, para poder descubrir cosas nuevas y para poner en práctica los conocimientos adquiridos* o como menciona (A13) *para propiciar el debate y la discusión de ideas, así como la estructuración de otras nuevas*; y diría el participante (3) para *no quedarnos con información incompleta*. De manera similar la participante (Aa12) considera que también la relevancia de la pregunta es para *indagar para extender el conocimiento que uno pueda tener*. Entre otras representaciones, la relevancia sería para establecer un vínculo con el otro donde existe la posibilidad de entretejer una red de conocimientos e ideas fundamentadas de manera cooperativa. Sería, como lo indica (Aa9) *relacionarse con el otro y con uno*. La representación del participante (A14) podría representar la síntesis de la relevancia de la pregunta: *las preguntas que tienen gran relevancia son aquellas cuya respuesta puede ser útil para nuestra formación como mejores psicólogos*.

5.5 El tipo de preguntas que parecen ser más relevantes

Las representaciones de este apartado, a la vez que son continuación de los resultados del punto anterior, muestran los significados y sentidos que otorgan a la práctica de la pregunta con relación al contexto y al tipo de preguntas que les parecen ser las más relevantes. ¿Qué tipo de preguntas son las más relevantes? Hay estudiantes que reducen sus representaciones a proposiciones unívocas, sin contemplar diferencias fundamentales. Por ejemplo, el (A1) comenta lo siguiente: *considero que*

todas las preguntas que surjan (son pertinentes), no hay ni buenas ni malas. En el mismo sentido el participante (A6) expresa que *todas las preguntas son relevantes tanto para quien pregunta como para el grupo.* La participante (Aa15) también menciona que toda pregunta es pertinente, pero añade que habrán de realizarse con una actitud de respeto: *creo que cualquier pregunta es pertinente, siempre y cuando no sea ofensiva o degradante.* Un ejemplo de ello es la crítica que hacía una profesora universitaria, ante los cuestionamientos que elaboran algunos profesores: *te voy a hacer una pregunta fácil y espero que la contestes.*

De manera contrapuesta, otras representaciones asumen que la variedad de preguntas son pertinentes cuando consideran la particularidad de las personas. Por ejemplo: *(puesto) que la duda nace de una subjetividad muy particular, la resolución de la misma impactará de manera diferente a cada uno* (A4) y el participante (A13) comentó que *no es posible decir que una es más relevante que otra, puesto que todas tienen una importancia diferente para cada persona.*

Las siguientes representaciones manifiestan que el tipo de preguntas que se dirigen al trabajo colaborativo, son relevantes. Ejemplo de ellos son los siguientes comentarios: *resultaría óptimo que las cuestiones se resolvieran grupalmente* (A7); el trabajo cooperativo tiene la intención de permitir *el dialogo entre el grupo y el intercambio de opiniones como cuando la teoría marca algo como si fuera una ley* (A3) y que las preguntas relevantes son las que *hacen reflexionar al grupo...las que no conllevan a exhibir (la desinformación) de alguien* (A5)... Tanto en el trabajo grupal como en el personal, la relevancia del tipo de preguntas se aprecia cuando favorecen el empleo de altos niveles cognitivos, *como el comparar distintas visiones teóricas para saber cuál se puede utilizar y lograr mayor eficacia en determinado proceso* (A10).

La información como fruto de la lectura, habrá de compararse, analizarse antes de asumir una valoración. Con relación a este tema, el estudiante (A8) expresa que *las preguntas que se construyen con base en la reflexión como en el caso de la lectura.* Por ejemplo, *si yo leo: en México el porcentaje de personas que consumen alcohol ha ido en alta desde el 2009 en comparación con Brasil. No haría la pregunta ¿Desde qué año el porcentaje de las personas que consumen alcohol ha aumentado? sino que me preguntaría ¿Cuáles son los factores que propician esto? ¿Cómo es la educación en Brasil?, etc.* La estudiante (Aa9) hace una reflexión similar sobre el tipo de preguntas que habrán de estar presentes en el aula; son las que tienen el fin *para contribuir de manera crítica a la producción de saberes que cuestionen los hegemónicos...que se producen luego de un pensamiento crítico y no son una reproducción sistemática de aquello que se lee...y encontrar-se con otras alternativas, más resistentes, más disidentes.* En fin, el tipo de preguntas relevantes que se expresen en el aula, menciona la misma alumna, *son las que amplían los conocimientos y las que generan más preguntas.* *Recuerdo que en algunas clases de sociales muchos dejaron de asistir porque les generaba mucho malestar leer*

y pensar y hacer críticas. Y concluye: me parece deleznable la situación...en cuanto a la producción de pensamiento crítico. Hay una flojera conceptual, estructural y crítica. Por tanto, como diría el estudiante (A4), se necesita un cambio. Aunque el pensar en nuevas formas de pensar incomoda a muchos estudiantes. Esta resistencia al cambio siempre será incomoda para personas no pensantes

6 Conclusiones

El proceso de la investigación favoreció que los estudiantes reflexionaran sobre la importancia de la pregunta como medio para avanzar en procesos de pensamiento. Hay numerosos datos que reflejan la calidad de los estudiantes en el tema de la pregunta. Pero también se evidencia la necesidad de avanzar en el amplio campo de la pregunta pedagógica. Aún es necesario que asuman confianza en lo que preguntan y seguridad en lo que responden. Es preciso que desarrollen habilidades para razonar sobre la importancia, la consistencia, la coherencia y los fundamentos teóricos y metodológicos del conocimiento; para distinguir razones, motivos, justificaciones, evidencias; para buscar explicaciones, elaborar premisas, hipótesis e inferencias o para descubrir: argumentos, fundamentos, pruebas, confirmaciones, suposiciones o conclusiones.

Sin duda, el apoyo de los profesores es relevante para la construcción de alto nivel cognitivo, pero no siempre es así. La estudiante (Aa9) expresa que *nuestras participaciones son muy metódicas, y muchas veces es impulsada por profesores. No nos hacen pensar más allá de los autores;* y el estudiante (A4) comenta que *el papel de profesor es incitar que los estudiantes piensen de forma crítica;* con la misma intención, (A2) indica que *los profesores habrán de tener la intención de crear un ambiente que priorice la voluntad de querer cuestionar por uno mismo, no debido a exigencias de ellos.* Más que promover la investigación o la reflexión sobre algún tema, hay profesores que la obstaculizan, solo les interesa oír respuestas que ya conocen. Cuando las preguntas del profesor pretenden tan solo constatar una información que él ha dado, la participación de los estudiantes se reduce a ofrecer respuestas puntuales y exactas. Los estudiantes aprenden a hacer preguntas que piden información exacta de lo que dicen los textos. Este tipo de preguntas bloquean posibilidades para progresar en nuevas formas de pensar, en la necesidad de reflexionar, en la construcción de habilidades críticas y del desarrollo de estrategias creativas. Johnson (Johnson Education Group, 2013:párr.1) se pregunta *¿hemos pensado lo absurdo que podemos ser los profesores?* Cuando estamos frente a los estudiantes nos presentamos como los únicos que tenemos todas las respuestas, y cuando comenzamos a hacer preguntar a los estudiantes, las expresamos como si no supiéramos con profundidad el tema que pretendemos enseñar.

Si se pretende que los estudiantes hagan preguntas con alto nivel cognitivo, es preciso el apoyo docente. Será posible si los profesores cuentan con la capacidad de estructurar y promover preguntas para que los estudiantes aprendan a investigar y profundizar el conocimiento; será viable si los profesores elaboran preguntas para evaluar, examinar, interpretar, criticar juzgar, consensuar o tomar decisiones; será factible si estructuran preguntas que orienten a reflexionar el conocimiento a través de la inferencia, la discusión, la argumentación o la comprobación del conocimiento, y así, prevenir que no se acepten conocimientos superficiales ni se obtengan conclusiones precipitadas. Kipling (s/f:24) en un cuento llamado el Hijo del Elefante, escribió “Tengo seis sirvientes honrados (me enseñaron todo cuanto sé), se llaman qué, quién, cuándo, dónde, cómo y por qué”, también conocidos como las 6 W, por su escritura en inglés. A pesar de la centenaria propuesta, desde 1913, no se aprecia su gran empleo como ayuda para la construcción de preguntas diversas y valiosas en el aula. Apoyar que los estudiantes pregunten requiere un clima de respeto y de tolerancia, como camino para fortalecer el gusto, la confianza y la seguridad por aprender de manera profunda y vigorosa. Preguntas no como cierre, sino para pensar nuevos caminos estudiantiles y docentes: ¿Mis preguntas y respuestas son de alto nivel cognitivo? ¿Por qué estoy convencido de que sea cierto? ¿Qué posibilidades abrir?

Referencias

- Bloom, B.;** Englehart, M.; Furst, E. y Krathwohl, D. (Eds.) (1956). . *Taxonomía de los objetivos de la educación: La clasificación de metas educativas. Manual I: dominio cognitivo*:. Nueva York, David McKay.
- Cevallos, L.** (2012). La pedagogía de la pregunta en el proceso de enseñanza aprendizaje. Retos, desafíos y posibilidades. Tesis de pregrado, Universidad Politécnica Salesiana, Campus El Girón, Ecuador. Recuperado de: <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/1954>
- Cotton, K.** (1988). Classroom Questioning (School Improvement Research Series III. Close-Up,5,1-16. produced by the School Improvement Program of the Northwest Regional Educational Laboratory under a contract with the Office of Educational Research and Improvement U.S. Department of Education. Recuperado de: http://educationnorthwest.org/webfm_send/569
- Chacón, S.** (2006). La pregunta pedagógica como instrumento de mediación en la elaboración de mapas conceptuales. En Cañas, A. J. y Novak, J. D. (Eds). *Concept maps: Theory, methodology, technology. Proceedings of the Second International Conference on Concept Mapping: (1, 102-119)*. San José, Costa Rica, Universidad de Costa Rica. Recuperado de: <http://cmc.ihmc.us/cmc2006Papers/cmc2006-p102.pdf>
- Díaz M.** (2013). *El retorno a casa: la situación carcelaria como experiencia límite*. (Tesis inédita de doctorado). Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos, Cuernavaca, México.
- Ellis, K.** (1993). Teacher Questioning Behavior and Student Learning: What Research Says to Teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the Western States Communication Association (64th, Albuquerque, NM, 1-31. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED359572.pdf>

Freire, P y **Faundez, A.** (2013). *Por una Pedagogía de la Pregunta*. México: Siglo XXI

Gadamer, H. (1999). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme

Heidegger, M. (1927). *Ser y tiempo*. [Versión electrónica de www.philosophia.cl/Escuela de Filosofia Universidad ARCIS]. Recuperado: http://www.magonzalezvalerio.com/textos/ser_y_tiempo.pdf

Johnson Education Group (2013). The Right Way to Ask Questions in the Classroom. Recuperado de: <http://www.edutopia.org/blog/asking-better-questions-deeper-learning-ben-johnson>

Kipling, R. (s/f). *Precisamente Así*. Recuperado de: <http://iesdelhuyar.edurioja.org/Kipling%20Rudyard%20-%20Precisamente%20Asi.pdf> Versión impresa: Kipling, Rudyard (1998). *Precisamente así*. Barcelona: Juventud.

Madriz, G. y **Valera, G.** (2002). Las preguntas en la enseñanza de las ciencias humanas, un estudio ecológico de aula universitaria. *Revista Investigación en la escuela*, 48, 81-94. Recuperado de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/48/R48_6.pdf

Sutton, C. (1997). Ideas sobre la ciencia e ideas sobre el lenguaje. En *Revista Alambique: didáctica de las ciencias experimentales*, 12, 8-32. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11162/25284>

Zuleta, O. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. En *Revista Venezolana de Educación (Educere)* [online] 9(28), 115-119. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602822>

Contributo das atividades de complemento curricular para o desempenho académico e envolvimento dos alunos na escola no 2.º ciclo do ensino básico

Contribution of the activities of curricular complement for the academic achievement and the engagement in school of lower secondary education students

Márcia Moura¹, Marta Martins², & Daniela Coimbra³

¹*Escola das Artes, Universidade Católica Portuguesa (Portugal)*

²*Unidade de Investigação em Música, Artes e Espectáculo, ESMAE (Portugal)*

³*ESMAE (Portugal)*

marcialopesmoura@gmail.com, marta.martins519@gmail.com, danielacoimbra@esmae-ipp.pt

Resumo

A Escola como um dos pilares da sociedade deve contribuir para o seu desenvolvimento, não devendo a educação consistir somente no mero transmitir de conhecimentos, mas contribuir para a formação integral de cada indivíduo, propiciando à criança experiências distintas das que tem no dia-a-dia. É deste âmbito que surgem as atividades de complemento curricular, espaços complementares de aprendizagem, em contexto não-formal, que facultam experiências e realidades com os quais os jovens se identificam e que contribuem simultaneamente para uma ocupação dos seus tempos livres. As atividades de complemento curricular ocupam diariamente milhares de alunos que frequentam as escolas públicas, apesar disso, em Portugal, são ainda escassos os estudos que contribuem para uma melhor compreensão dos custos e benefícios destas atividades.

Nesta comunicação, pretende-se expor os resultados de um estudo que teve como objetivo analisar a relação entre a frequência de atividades de complemento curricular, o desempenho académico e o envolvimento de alunos do 2.º ciclo do ensino básico na escola. Este estudo decorreu no ano letivo de 2009/2010 com 329 alunos de seis escolas do norte litoral de Portugal. Os resultados apontam para a existência de uma relação positiva entre a frequência de atividades de complemento curricular e o desempenho académico dos alunos do 2.º ciclo do ensino básico da amostra considerada na investigação.

Constatamos ainda que a frequência destas atividades se associa positivamente com o envolvimento, sentido de pertença e identificação dos alunos para com a escola e sua dinâmica, emergindo dos dados uma visão positiva da escola intimamente associada, essencialmente, a fatores de cariz pedagógico. O ensino não-formal nas escolas públicas nacionais, levado a termo pelas atividades de complemento curricular, é-nos aqui revelado como um espaço preponderante na contemporaneidade educativa, pelo contributo que parece dar para a relação escola-aluno e para a formação integral do indivíduo.

Palavras-chave: Atividades de Complemento Curricular, Desempenho Académico, Envolvimento dos Alunos na Escola

Abstract

School as one of the society' mainstays must contribute to their development. Education should not be only the transmission of knowledge, but also contribute to the integral formation of each person, and to allow experiences different from those which the child have day-to-day. In this core arises the activities of curricular complement, additional learning spaces in non-formal context, which provide experiences and realities with which young people identify and contribute simultaneously to an occupation of their leisure time. The activities of curricular complement occupy daily thousands of students who attend public schools. Despite this in Portugal there are still few studies that contribute to a better understanding of the costs and benefits of these activities.

This communication intends to expose the results of a study that aimed to examine the relationship between the frequency of the activities of curricular complement, academic achievement and the engagement of lower secondary education students in school. This study was held in 2009/2010 with 329 students from six schools of the northern coast of Portugal. The results point to a positive relationship between the frequency of the activities of curricular complement and students' academic achievement. It was also found a positive association between the frequency of these activities and the students' engagement in school and sense of belonging, emerging a positive view of the school closely associated mainly with pedagogical factors. The non-formal education and the activities of curricular complement are here revealed as a leading contemporary educational space for its contribution to the school-student relationship and for the integral formation of each person.

Key-words: Activities of curricular complement, academic achievement, students' engagement in school

1. Introdução

Ao longo das últimas décadas do século XX temos vindo a assistir a um incremento de interesse pelas atividades extracurriculares e pelo seu contributo para o desenvolvimento de competências sociais, físicas e cognitivas bem como para a formação integral do indivíduo.

No momento atual em que se tomam decisões importantes relativas à escola e particularmente aos currículos é essencial que se tenha em atenção estudos sobre o envolvimento dos alunos na escola, nas atividades extracurriculares e os benefícios associados a esse envolvimento. Grande parte dos estudos é proveniente dos países anglo-saxónicos e dizem respeito às atividades extracurriculares referindo-se tanto às que ocorrem dentro como fora da escola. Em Portugal começam a surgir estudos relacionados com esta problemática, mas associados a atividades desportivas (Peixoto, 2004; Simão, 2005).

As Atividades de Complemento Curricular (ACC) são atividades extracurriculares oferecidas pela escola e que não fazem parte do currículo escolar. Inserem-se, neste âmbito, os clubes de cariz artístico ou académico como os clubes de teatro, de artes visuais, de música, de inglês, de matemática, de leitura ou de atividades desportivas. As ACC são espaços de aprendizagem informal, supervisionadas por um adulto e de frequência voluntária com atividades lúdicas e motivadoras, proporcionando o desenvolvimento de diversas competências.

2. Enquadramento das atividades de complemento curricular

As ACC surgem enquadradas pelo movimento da Escola Cultural associada à reforma do Sistema Educativo e legalmente referenciadas na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) - lei nº 48/86 de 14 de Outubro que, através do art.º 48, menciona que as atividades letivas “devem ser complementadas por acções orientadas para a formação integral e realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres» (ponto1) no sentido de proporcionar «o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade» (ponto2).

Em 1990, o Despacho n.º 141/ME/90, através do art.º 2º alíneas 1 e 2, especifica a natureza «eminentemente lúdica, cultural e formativa» das ACC e de âmbito «desportivo, artístico, tecnológico, pluridimensional, de solidariedade e voluntariado, de ligação da escola com o meio, de desenvolvimento da dimensão europeia na educação».

3. Benefícios do envolvimento em atividades extracurriculares

A investigação realizada neste domínio veio atestar que a participação em atividades organizadas pode ter uma influência positiva nas crianças e nos adolescentes desenvolvendo competências não providenciadas pela escola bem como prevenindo comportamentos de risco.

O estudo de Holland e Andre (1987) veio demonstrar que o envolvimento dos jovens nestas atividades permite o seu crescimento pessoal e social contribuindo para o desenvolvimento da autoestima, da socialização e autoconceito académico, além de providenciarem oportunidades para trabalho cooperativo e informal em grupos na escola. Espaço ideal para fazer amizades, acarreta benefícios sociais e de relação interpessoal de longo prazo. Também Eccles, Barber, Stone e Hunt (2003) apresentam argumentos a favor da participação em atividades organizadas e construtivas que permite aos jovens lidar com experiências desafiantes além de facilitarem a aquisição de competências sociais, físicas e intelectuais. Desenvolvem o sentido de pertença à comunidade contribuindo para o seu próprio bem-estar e são importantes no estabelecimento de redes sociais além de prevenirem comportamentos de risco e de abandono escolar.

Por outro lado, a participação em atividades não supervisionadas, não estruturadas ou solitárias, como seja, jogar jogos de vídeo e ver televisão estão relacionadas com problemas de álcool ou uso de drogas, bem como com problemas comportamentais e de absentismo na escola (Sweeting & West, 2003).

Verificamos que o envolvimento em atividades extracurriculares é assim não só propiciador de desenvolvimento emocional, social e cívico (Mahoney, Larson, Eccles & Lord, 2005) mas que também está relacionado com uma atitude mais positiva perante a escola (Eccles & Barber, 1999; Marsh, 1992; Marsh & Kleitmann, 2002), bem como com a pretensão de continuar os estudos, ou seja, a frequência da faculdade (Eccles & Barber, 1999; Marsh, 1992).

Estes estudos estão em linha com Vilhena (1999) que argumenta sobre os benefícios do envolvimento em atividades extracurriculares, mais propriamente das ACC pois além de serem um fator de integração escolar, facilitador da cooperação e colaboração entre os pares, são promotoras da aprendizagem complementando a dimensão curricular e contribuindo para o enriquecimento cultural dos alunos.

A maioria dos estudos refere ainda uma relação positiva entre a frequência de atividades extracurriculares e o desempenho académico geral (Eccles & Barber 1999; Elvira, Cívico, Cabrera, Osuna, Cabrera, & Olivares, 2006; Holland & Andre, 1987; Kinney, 2008; Marsh, 1988; O' Dea, 1994; Peixoto, 2004; Simão, 2005), ou ainda ao nível de algumas disciplinas específicas, como a matemática (Kinney, 2008; Shropshire, 2007), a ciência e a cidadania (Kinney, 2008), a leitura (Dumais, 2006; Kinney, 2008) ou a leitura crítica (Shropshire, 2007).

Marsh (1988) pretendeu analisar a relação da participação em atividades extracurriculares de alunos do nível secundário e pós-secundário com o desempenho académico, as atitudes e o comportamento. As conclusões demonstraram que existe uma relação positiva a nível do desempenho académico e as atividades desenvolvidas. Ou seja, a participação em clubes escolares, atividades desportivas e nos escuteiros foram consideradas das mais positivas. Os participantes em dança têm um desempenho mais baixo em algumas disciplinas, nomeadamente a matemática e a ciências. Problemas comportamentais estão mais relacionados com o envolvimento em associações e a participação em atividades musicais está relacionada positivamente com a pretensão de continuar os estudos e de frequentar a universidade. Os resultados são consistentes controlando as variáveis género e ano de escolaridade, mas não com o estatuto socioeconómico.

Também O'Dea (1994) obteve resultados similares com alunos da escola secundária que frequentaram atividades extracurriculares pelo menos duas vezes por semana pelo período mínimo de dois meses. Para o estudo foram consideradas as atividades desportivas, o jornalismo, teatro, rádio, entre outras. O autor concluiu que os alunos participantes nas atividades extracurriculares obtiveram melhor desempenho académico do que os não participantes.

Eccles e Barber (1999) analisaram os benefícios e os riscos associados ao envolvimento de jovens em várias atividades (pró-sociais - igreja e voluntariado, desportos de equipa, clubes escolares, artes performativas). O estudo decorreu entre 1983 a 1997 tendo os dados sido obtidos através de inquérito e dos resultados escolares em sete recolhas. As conclusões apontam para que os alunos participantes em atividades extracurriculares obtiveram melhor desempenho académico do que os não participantes. Foram verificadas outras associações como, por exemplo, que os rapazes se envolvem mais em atividades desportivas e as raparigas em atividades performativas, pró-sociais e relacionadas com a escola.

O estudo de Elvira et al. (2006) envolveu alunos do primeiro e segundo anos, com idades entre os doze e catorze anos. Pretendeu analisar a influência entre a frequência de atividades extracurriculares de carácter desportivo e/ou que ocorrem na escola e o rendimento escolar. Para o efeito os alunos foram divididos em dois grupos: os que frequentam atividades e os que não frequentam. As atividades foram as seguintes: 1) de tipo académico (aulas de língua, aulas particulares e de apoio, informática, mecanografia; 2) desportivo (judo, basquetebol, futebol, ténis, andebol, natação, etc) e 3) misto (que desenvolvem vários tipos de atividades das assinaladas anteriormente). As conclusões apontam para que o grupo participante em atividades extracurriculares tem melhor rendimento académico do que os não participantes, especialmente os que desenvolvem atividades de estudo, apoio ou aulas particulares e os que participam em atividades mistas (desporto e académico).

No contexto nacional, Peixoto (2004) realizou um estudo com alunos do 3º ciclo do ensino básico (CEB) e secundário (sétimo ano, nono ano e décimo primeiro ano) que frequentavam atividades extracurriculares desportivas. Os resultados apontam para que os alunos que as frequentavam tinham um melhor desempenho académico relativamente aos não participantes. Este estudo está em linha com Simão (2005) que concluiu ainda que não se verificou diferença entre os grupos que frequentam atividades dentro e fora da escola relativamente ao desempenho académico.

O estudo longitudinal de Kinney (2008), com alunos dos sexto e oitavo anos, pretendia analisar a relação entre o envolvimento em música e o desempenho académico. Foram divididos em três grupos: participantes em coro, em banda ou sem atividade musical, com controlo das variáveis estatuto socioeconómico e ambiente familiar ou envolvimento parental. As conclusões apontaram para que os participantes na banda obtiveram melhores resultados que os não participantes em todos os sub-testes com exceção da disciplina de Estudos Sociais. A nível do sexto ano os alunos envolvidos na banda obtiveram resultados significativos nos testes de proficiência em várias áreas: matemática, ciência, leitura e cidadania em relação aos participantes em coro ou sem atividade musical. Também concluiu que os alunos dos sexto e oitavo anos, de estatuto socioeconómico mais favorecido, obtiveram melhores resultados em todos os subtestes exceto nos de Leitura.

Dumais (2006) desenvolveu um estudo com alunos do ensino elementar que pretendeu avaliar o efeito do envolvimento em atividades musicais de complemento curricular sobre o desempenho a nível da leitura e a avaliação realizada pelos professores. Os resultados indicam que os alunos participantes em música de estatuto socioeconómico baixo obtiveram melhores notas nos testes de leitura do que os seus colegas de estatuto socioeconómico mais favorecido não participantes em música. Concluiu ainda que os estudantes de baixo estatuto socioeconómico participam mais em artes performativas, artes e dança, ou em clubes ou desporto, do que em aulas de música.

Shropshire (2007) desenvolveu um estudo com o intuito de avaliar o impacto da frequência de programas de música e de desporto ou de ambas as atividades no desempenho académico a nível da leitura crítica e da matemática de alunos do ensino secundário nos Preliminary Scholastic Aptitude Test (PSAT) e nos Georgia High School Graduation Test (GHSGT). Concluiu que os alunos envolvidos em ambas as atividades foram os que obtiveram melhores resultados a matemática e a leitura crítica relativamente aos participantes só em desporto; não houve diferença significativa entre os participantes em ambas as atividades e os envolvidos em música. Quanto aos GHSGT os alunos participantes em ambas as atividades pontuaram significativamente mais alto do que os grupos de música e de desporto.

4. Problemática, natureza do estudo e procedimentos

Neste estudo, quasi-experimental, promovido no ano letivo 2009/2010 em seis escolas básicas do 2º e 3º ciclo do ensino básico (CEB) do litoral norte de Portugal, com características socioeconómicas e culturais semelhantes, procurou investigar-se a relação entre a frequência de ACC e o desempenho académico e o envolvimento dos alunos do 2.º CEB na escola. Tendo em conta o objetivo formulado foram enunciadas as seguintes hipóteses de estudo: a frequência de ACC relaciona-se positivamente com o envolvimento dos alunos do 2.º CEB na escola; a frequência de ACC relaciona-se positivamente com o desempenho académico dos alunos do 2.º CEB.

Na seleção das escolas participantes da investigação seguiram-se os seguintes critérios: existência de ACC na escola e de uma amostra significativa de alunos envolvidos nestas atividades, assim como a colaboração dos agentes educativos das respetivas instituições. Após o contacto com as diferentes escolas nacionais, decidimos incluir na investigação as que demonstrando disponibilidade para participar também se apresentavam geograficamente mais próximas. Considerando estes critérios foram selecionadas seis escolas: escola Alfa, Beta, Omega, Gamma, Lambda e Delta. Os alunos que frequentaram ACC na escola no ano letivo 2009/2010 constituíram o grupo experimental e o grupo controlo foi formado pelos restantes alunos das turmas dos alunos frequentadores dessas atividades.

Neste estudo recorreu-se a um inquérito por questionário delineado para o efeito, com a pretensão de caracterizar a população amostral e recolher dados relativos às variáveis género, escola, ano de escolaridade e apoio parental. Foram ainda recolhidos e analisados os registos de avaliação dos alunos relativos ao primeiro e terceiro períodos do ano letivo 2009/2010. Posteriormente, recorreremos a metodologias essencialmente quantitativas, com recurso ao Statistical Package for Social Sciences - SPSS 17 - para tratamento e análise dos dados recolhidos. Iniciamos a análise pela estatística descritiva, à qual se seguiu o teste não-paramétrico de Kruskal-Wallis em detrimento da ANOVA, atendendo a que a nossa amostra não obedecia a todos os pré-requisitos deste teste. O critério para aceitar ou rejeitar a hipótese foi testado estatisticamente e determinada a sua significância considerando um intervalo de confiança de 95%. Resta ainda acrescentar que foi observado o princípio do anonimato, tendo os alunos sido previamente informados sobre o estudo e a sua finalidade, sendo a sua participação voluntária.

5. Caraterização da população amostral

As ACC em funcionamento nas seis escolas envolvidas neste estudo são frequentadas por 145 (5.º Ano – 63 alunos; 6.º Ano – 82 alunos) dos 329 alunos (5.º Ano – 155 alunos; 6.º Ano – 174 alunos) do 2.º CEB. Atendendo a que 21 alunos dos 329 não responderam à questão relativa à frequência de ACC (missing values) a nossa análise foi realizada com 145 alunos participantes em ACC e 163 alunos não participantes. Na amostra deste estudo a escola Alfa é a mais representada, com 136 alunos (ACC – 54; sem ACC – 82) seguindo-se a escola Delta com 83 alunos (ACC – 41; sem ACC – 42); a escola Omega com 36 alunos (ACC – 20; sem ACC – 16); a escola Beta com 21 alunos (ACC – 8; sem ACC – 13); a escola Gamma com 17 alunos (ACC – 15; sem ACC – 2); e a escola Sigma com 15 alunos (ACC – 7; sem ACC – 8).

A amostra revela equilíbrio no que se refere à distribuição por géneros (Feminino – 162; Masculino – 146), sendo os elementos do género feminino (80) em número superior aos do género masculino (65) no grupo experimental, havendo mais equilíbrio no grupo controlo.

Quanto à idade, os alunos que frequentavam as ACC tinham, em média, uma idade ligeiramente inferior (10,73) à dos alunos que não frequentavam (10,77). Quando olhamos as médias das idades considerando o parâmetro género e a frequência de ACC verificamos que os elementos do género feminino do grupo experimental eram os que, em média, tinham uma idade inferior (10,59), seguindo-se os elementos do mesmo género que pertenciam ao grupo controlo (10,67). Verificou-se ainda que os elementos do género masculino que frequentavam as ACC apresentam em média idade superior (10,91) aos demais, mesmo aos elementos do grupo de controlo do género masculino (10,78).

6. Análise e discussão dos dados

6.1 Visão da escola

Nos inquéritos por questionário os alunos foram inquiridos sobre diversos aspetos relacionados com a escola e a frequência das ACC. Quando questionados sobre o gosto pela escola a maioria dos alunos, 93,75%, referem gostar da escola que frequentam, sendo notório pelos relatos que é um espaço onde se sentem bem. No grupo experimental apenas seis alunos (1,97%) afirmam não gostar da escola, enquanto no grupo controlo 13 alunos (4,28%) manifestaram este sentimento. Estes dados sugerem que, de uma forma geral, os alunos têm uma visão positiva da escola. Ainda neste âmbito, numa questão de resposta aberta, foram exploradas as razões associadas à visão positiva ou negativa

da escola. A maioria dos sujeitos indicou razões de cariz pedagógico, com menção ao interesse pelas disciplinas, à forma de lecionar dos docentes, à necessidade de aprender/estudar e tirar boas notas, mas também as diferentes atividades disponibilizadas. Alguns alunos revelaram ainda preocupação com o futuro, com a importância do estudo e da escola na sua formação. Por outro lado, as relações interpessoais, com colegas, professores e funcionários, bem como o espaço físico da escola foram também apresentadas como razões associadas a uma visão positiva da escola. Olhando para o grupo de alunos que apresentaram uma visão negativa da escola, constatamos que, tal como os anteriores, referiram critérios pedagógicos assim como o espaço físico da escola, tendo ainda sido mencionadas razões de índole pessoal, tal como a obrigatoriedade de cumprimento de um horário.

Quando testamos a primeira hipótese, cruzando os dados gerais com a variável «frequência de ACC», constatamos que o grupo experimental referiu, maioritariamente, razões de índole pedagógica, seguidas pelas relações interpessoais e pela caracterização dos espaços. O grupo controlo, mencionou que a sua visão positiva da escola se deve maioritariamente às relações interpessoais, seguidas pelos aspetos pedagógicos e pela caracterização física da escola. Esta análise conduz-nos para a conclusão de que as diferenças nos resultados intergrupos não são muito acentuadas, mas que os alunos que frequentam ACC demonstram uma maior preocupação com as aspetos pedagógicos, concedendo-lhes uma maior preponderância como fatores de ligação à escola. Situação semelhante foi relatada por Marsh (1992) e Marsh e Kleitmann (2002) nos seus estudos, onde narraram um maior compromisso com a escola por parte dos alunos que participam em atividades extracurriculares. Vilhena (1999) sublinha ainda que a frequência desta atividades se apresenta como um fator de integração na escola. Também neste sentido apontam os resultados obtidos por Eccles e Barber (1999) que confirmam que os alunos que frequentam atividades extracurriculares revelam um maior envolvimento nos estudos.

6.2 Apoio parental

Em relação a este parâmetro os alunos foram questionados sobre o apoio que lhes é prestado pelos pais e/ou encarregados de educação. No caso do acompanhamento familiar 61,3% dos alunos que frequentam as ACC afirmam ter sempre o suporte dos encarregados de educação nestas atividades, 35,8% quando podem e apenas 2,9% referem que os pais nunca os apoiam nas atividades em que participam. Assim sendo, os dados parecem sugerir que na sua maioria os alunos que participam nas ACC têm o apoio dos pais/encarregados de educação nestas iniciativas, o que, no nosso entender, poderá ser um reforço para a permanência nestas atividades, mas também o assumir de um maior compromisso com a escola.

6.3 A frequência de ACC e o desempenho académico dos alunos

Com o objetivo de testar a segunda hipótese em estudo recorreremos ao teste de Kruskal-Wallis, tendo-se verificado que no primeiro momento (média 1) existia já uma diferença significativa entre o grupo experimental e o grupo de controlo nas médias gerais do primeiro período ($H=23.662$, $p=0.000$). Constatou-se ainda que esta diferença se acentuou no terceiro período (média 2), o que nos é indicado pelo valor do teste no segundo momento ($H=31.843$, $p=0.000$). Atendendo a estes resultados podemos afirmar que a frequência de ACC se relaciona positivamente com o desempenho académico dos alunos do 2º CEB da amostra, visto que a média do grupo experimental apresentou-se superior à do grupo controlo nos dois momentos analisados, observando-se ainda um acentuar das diferenças entre os dois grupos do primeiro (1.º período) para o segundo (3.º período) momento.

Atendendo a que já anteriormente tínhamos relatado que os alunos do grupo experimental tinham uma visão positiva da escola associada maioritariamente a fatores de índole pedagógica, podemos também neste momento, perante estes resultados sugerir que o desejo de aprendizagem demonstrado por estes alunos poderá ser extensivo a outras áreas de aprendizagem, e que estes atuem sobre o seu desejo de conhecimento, nomeadamente frequentando ACC. Os resultados descritos encontram paralelo em estudos anteriores que relacionam a frequência de atividades extracurriculares com a melhoria do desempenho académico geral (Eccles & Barber, 1999; Elvira et al., 2006; Holland & Andre 1987; Kinney, 2008; Marsh, 1988; O' Dea, 1994; Peixoto, 2004; Simão, 2005), mas também a habilidades relacionadas com a aprendizagem da língua materna, leitura e habilidades verbais (Dumais, 2006; Kinney, 2008; Shropshire, 2007).

6.4 Variáveis controladas

Procurando despistar a possível influência das variáveis género, escola, ano de escolaridade e/ou apoio parental sobre as análises e resultados descritos anteriormente procedemos ao seu controlo. Os resultados obtidos não indicam a influência destas variáveis sobre as análises descritas. Atendendo aos resultados apresentados é-nos possível confirmar que no caso da amostra participante do estudo, o envolvimento em ACC favorece o desempenho académico e o envolvimento na escola dos alunos do 2º CEB.

7. Conclusões

Neste estudo procuramos dar um novo enfoque sobre as ACC que decorrem nas escolas públicas nacionais em espaços “exteriores” à sala de aula procurando compreender qual a relação entre a frequência destas atividades e os resultados académicos dos alunos do 2.º CEB. Também procuramos perceber qual a relação que existe entre frequência de ACC, o desempenho escolar e a visão da escola dos alunos que as frequentam.

Para concretizarmos o nosso objetivo formulamos duas hipóteses que instituíam a existência de uma relação positiva entre a frequência de ACC e o desempenho académico e o envolvimento na escola dos alunos do 2.º CEB. Foi realizado o controlo das variáveis género, ano de escolaridade, escola e apoio parental de forma a despistar a possível influência destas variáveis sobre a relação em estudo. Tivemos também a pretensão de controlar a variável estatuto socioeconómico, no entanto a morosidade do processo e a falta de disponibilidade de algumas escolas em colaborar neste tópico do plano de trabalho impossibilitou a sua concretização. Apesar disso, podemos esclarecer que as escolas envolvidas no estudo são caracterizadas nos seus projetos educativos como de estatuto socioeconómico médio-baixo.

Este estudo, predominantemente quantitativo, baseado num inquérito por questionário e nos registos académicos de alunos do 2º CEB provenientes de seis escolas básicas públicas do norte litoral de Portugal conduziu-nos à confirmação da hipótese *A frequência de ACC relaciona-se positivamente com o desempenho académico dos alunos do 2.º CEB*, verificando-se que os alunos do grupo experimental apresentaram um desempenho académico significativamente superior aos do grupo controlo, tendo esta diferença de desempenho sido acentuada entre o primeiro e terceiro períodos. Relativamente à hipótese que versa sobre o envolvimento dos alunos na escola e a sua relação com a frequência de ACC, os dados sugerem também um maior envolvimento na escola dos alunos que frequentam ACC, com uma visão positiva da escola em muito associada a fatores pedagógicos e a perspetivas educativas e profissionais.

Paralelamente foi possível traçarmos o perfil dos alunos que frequentam ACC: são maioritariamente do sexo feminino, evidenciam uma motivação intrínseca pela aprendizagem; são apoiados pelos pais e encarregados de educação, apresentam uma atitude positiva perante a escola e são melhores alunos que os demais.

Desta forma e ainda que o presente estudo não possibilite generalizações permitiu-nos uma compreensão das ACC enquanto espaços de aprendizagem, promotoras de conhecimentos e da formação integral do indivíduo.

Referências

- Despacho** nº 141/ME/90, de 17 de agosto. *Diário da República n.º 202 – II Série*. Ministério da Educação.
- Dumais, S. A.** (2006). Elementary school students' extracurricular activities: The effects of participation on achievement and teachers' evaluations. *Sociological Spectrum*, 26(2), 117-147.
- Eccles, J. B., Barber, B.L., Stone, M.S., & Hunt, J.** (2003). Extracurricular Activities and Adolescent Development. *Journal of Social Issues*, 59 (4), 865-889. Recuperado em 2 de Junho, 2011, de <http://rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/eccles03g.pdf>
- Eccles, J.S., & Barber, B. L.** (January, 1999). Student Council, Volunteering, Basketball, or Marching Band: What Kind of Extracurricular Involvement Matters? *Journal of Adolescent Research*, 14 (1), 10-43.
- Elvira, J., Cívico, F. A., Cabrera, R., Osuna, M., Cabrera, J., & Olivares, R.** (2006). Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundária. *Revista Electronica de Investigación Psicoeducativa*, Nº 8 , 4 (1), 35-46. Recuperado em 18 de Maio, 2011, de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/8/espanol/Art_8_82.pdf
- Holland, A., & Andre, T.** (1987). The Effects of Participation in Extracurricular Activities in Secondary School: What is Known, What needs to be Known. *Review of Educational Research*, 57 (4), 437-466.
- Kinney, D. W.** (2008). Selected demographic variables, school music participation, and achievement test scores of urban middle school students. *Journal of Research in Music Education*, 56(2), 145-161.
- Lei nº 46/86**, de 14 de outubro. *Diário da República nº 237 - I Série*. Assembleia da República.
- Mahoney, J. L., Larson, R. W., Eccles, J.S., & Lord, H.** (2005). Organized Activities as developmental contexts for Children and Adolescents. In J. L. Mahoney, R. W. Larson & J.S. Eccles (ed). *Organized Activities as Contexts of Development: Extracurricular Activities, After-School and Community Programs* (pp. 3-22). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Recuperado em 20 de Janeiro, 2010, de <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/mahoney05.pdf>
- Marsh, H.** (1988). Extracurricular Activities: A Beneficial Extension of the Traditional Curriculum or a Subversion of Academic Goals. Research Report. University of Sydney.
- Marsh, H.** (1992). Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals?. *Journal of Educational Psychology*, 84, 553-562.
- Marsh, H. W., & Kleitman, S.** (2002). Extracurricular School Activities: The Good, the Bad, and the Nonlinear. *Harvard Educational Review*, 72 (4), 464-515.
- O'Dea, J.** (1994). The Effect of Extra-curricular Activities on Academic Achievement. Recuperado em 13 de Julho, 2010, de <http://hdl.handle.net/2092/453>
- Peixoto, F. J.** (2004). What Kinds of Benefits Students Have from Participating in Extracurricular Activities? Recuperado em 20 de Março, 2011, de www.self.ox.ac.uk/Conferences/2004_Peixoto.pdf
- Simão, R. I.** (2005). A Relação entre Actividades Extracurriculares e o Desempenho Académico, Motivação,

Auto-Conceito e Auto-Estima dos Alunos. Instituto Superior de Psicologia Aplicada ISPA. Lisboa: O portal dos psicólogos.com. Recuperado em 3 de Novembro, 2012, de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0039.pdf>

Shropshire, W. B. (2007). Differences in student academic achievement between students who participate in music programs and students who participate in athletic programs. Doctoral Dissertation. Capella University.

Sweeting, H., & West, P. (2003). Young people's leisure and risk-taking behaviours: changes in gender patterning in the West of Scotland during the 1990s. *Journal of Youth Studies* 6(4), 391-412. Recuperado em 21 de Outubro, 2011, de <http://eprints.gla.ac.uk/archive/00002727/>

Vilhena, T. (1999). Avaliar o Extracurricular. A referencialização como nova prática de avaliação. Coleção Perspectivas Actuais/Educação, Edições ASA.

Wetter, O. E., Koerner, F., & Schwaninger, A. (2008). Does musical training improve school performance? *Instr Sci* 37, 365-374.

Envolvimento dos alunos na escola e desempenho em leitura: Uma prática de gestão escolar em busca de uma escola eficaz

Involvement of students in school and performance in reading: A school management practice in search of an effective school

Elisangela da Silva Bernado, Tania Mara Tavares da Silva
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO (Brasil)
E-mails efelisberto@yahoo.com.br, taniamtavares@bol.com.br

Resumo

Diversos mecanismos de estratificação educacional operam nos sistemas de ensino e na escola, de modo a produzir desigualdades de oportunidades entre os grupos sociais. Esses mecanismos dizem respeito à: seletividade no acesso à escola, dualidade entre o ensino (propedêutico e profissionalizante), diferenciação curricular dentro de um mesmo nível de ensino (tracking) e organização de turmas. O objetivo principal do artigo é investigar como as políticas escolares de composição de turmas e a gestão escolar influenciam na promoção da eficácia e da equidade escolar. Como desdobramento deste objetivo principal, temos os seguintes objetivos específicos: (i.) Identificar e caracterizar os critérios utilizados na composição das turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas municipais cariocas (2005-2008); e, (ii.) Analisar as políticas escolares de composição de turmas, em escolas municipais, sobre os resultados escolares dos alunos. A pesquisa tomou a variância como medida de desigualdade e investigou, em 27 escolas públicas cariocas, se a variância verificada nos resultados de Leitura também é encontrada em relação a outras características sócio-demográficas. A pesquisa respondeu às seguintes questões: Como evoluem as diferenças dos resultados entre as turmas ao longo dos anos letivos de acordo com a sua organização? Essas diferenças aumentam ou se atenuam entre os anos letivos? Os achados se relacionam com critérios sócio-demográficos e cognitivos. A conclusão é que para além dos objetivos apontados, a importância deste tipo de pesquisa é de duas ordens: para as políticas educacionais, propõe o desafio para professores e gestores de implementação de estratégias de enturmação promotoras de equidade, uma vez que os alunos que frequentam turmas de baixo

desempenho tipicamente aprendem menos; e, para a pesquisa educacional, põe em relevo a necessidade de mais pesquisas que produzam conhecimento sobre a organização de turmas a partir de dados de avaliações em larga escala, como insumo para políticas educacionais baseadas em evidências.

Palavras-chave: Organização de turmas, desempenho escolar, estratificação educacional, gestão escolar, escolas eficazes.

Abstract

Different means of educational stratification operate both in teaching systems and schools, producing opportunity inequalities among social groups. These means concern selectivity in the access to schools, duality between introductory and professionalizing teaching, curriculum differentiation within the same tracking, and groups organization. The main purpose of this paper is to investigate how school policies of classes composition and school management influence in promoting school effectiveness and equity. As an extension of this main goal, we have the following specific objectives: (i.) identify and describe the criteria used in the composition of the classes of the early years of elementary school in Rio de Janeiro public schools (2005-2008), and (ii.) Review school policies composition classes in two public schools on the educational achievement of students. Therefore the research used variance to measure inequality and, considering 27 public schools in Rio de Janeiro, it investigated if the variance identified in students' reading skills is also found in relation to other socio-demographic characteristics. The research has answered the following questions: How do differences in groups results evolve through the years according to groups organization? Do these differences increase or decrease as these years go by? The results of the research give evidences that the differences among groups of the same school are related to socio-demographic and cognitive criteria. The conclusion is that apart from the mentioned goals, the importance of this type of research is: to educational policies, proposes the challenge for teachers and administrators to implement classes composition strategies promoting fairness, since students who attend classes underperforming typically learn less, and, for educational research, highlights the need for more research that produces knowledge about the organization of classes from data of large-scale assessments, as input for evidence-based education policy.

Keywords: Organization of classes, school performance, educational stratification, school management, effective schools.

1. Introdução

Diversos mecanismos de estratificação educacional operam nos sistemas de ensino e na escola, de modo a produzir desigualdades de oportunidades entre os grupos sociais. Esses mecanismos dizem respeito à: seletividade no acesso à escola, dualidade entre o ensino (propedêutico e profissionalizante), diferenciação curricular dentro de um mesmo nível de ensino (tracking) e organização de turmas.

O agrupamento de alunos em turmas homogêneas ou heterogêneas é uma medida organizativa com consequências importantes para as escolas ou redes de ensino. O agrupamento dos alunos é um dos múltiplos fatores que afetam o ambiente de aprendizagem em sala de aula, a qualidade do currículo, a instrução, a expectativa docente, clima escolar, prática pedagógica, entre outros. A questão que se coloca para as escolas não é somente como agrupar os alunos, mas como ensinar e que ambiente de aprendizagem construir para propiciar um maior e melhor aprendizado (Bernado, 2008; Bernado, 2009; Bernado, 2010; Bonamino & Bernado, 2012; Bernado, 2013).

É sabido que a organização de turmas por níveis de habilidade influencia nas práticas pedagógicas dos professores. Existe toda uma linha de pesquisas sobre a escola que busca captar as práticas institucionais que podem reverter a lógica da seleção social e escolar (Cosin, 2000; Bressoux, 2003). São estudos que assumem a centralidade da escola como lugar de decisão e elaboração de políticas educativas e pedagógicas, no qual se dão as interações entre professores e alunos e, portanto, onde é possível a compreensão do funcionamento do sistema escolar. Dentro dessa linha, a literatura aponta que a alocação de alunos nas turmas escolares é uma importante decisão social e pedagógica, pois define o ambiente e as condições em que se dará o aprendizado (Cortês, 2005).

O que normalmente ocorre nas escolas é que os professores mais qualificados e experientes são alocados nas turmas de maior desempenho e os mais inexperientes nas turmas com menor desempenho e até mesmo nas classes de alfabetização. Investigações sugerem que, quando há diferenciação de grupos de alunos, os professores preferem ensinar nas turmas de maior rendimento. Ou seja, a organização dos alunos em turmas de acordo com a habilidade cognitiva constitui uma medida organizativa que pode contribuir para que os professores trabalhem com grupos cuja composição será mais homogênea. Ao mesmo tempo, existem evidências de que, quando há uma intenção deliberada e declarada de enturmação por habilidade, incidindo sobre ações determinadas para o aumento do desempenho de grupos, tal situação pode resultar em recuperação dos alunos em relação à defasagem vivenciada anteriormente (Barboza, 2007).

Nessa perspectiva, destaca-se a necessidade de pesquisar em que medida práticas de gestão escolar que produzem diferentes arranjos na composição de turmas e na alocação de professores influenciam o desempenho escolar dos alunos. Esta é a questão inicial e orientadora desta pesquisa,

na qual optamos por realizar um estudo qualitativo de observação das práticas pedagógicas em duas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, nas quais existiam arranjos diferenciados na organização das turmas e nos resultados escolares dos alunos no período de 2005 a 2008.

No Brasil, os estudos sobre a organização de turmas são bem recentes (Machado Soares, 2005; Barboza, 2007). Esses estudos, em geral, estão baseados em pesquisas com desenhos que, como o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação (SIMAVE) coletam dados transversais.

No entanto, para investigar o “efeito-turma” é adequado dispor de dados longitudinais que permitam analisar o impacto de diferentes arranjos na composição das turmas sobre o aprendizado dos alunos. Isto porque, a análise do efeito-turma não pode focalizar apenas o aprendizado do aluno em um determinado estágio de sua vida escolar, devendo focalizar, principalmente, o processo de aprendizagem durante o tempo em que o aluno permanece numa mesma escola, frequentado uma ou diferentes turmas.

Em razão de que o efeito-turma só pode ser capturado através de dados longitudinais que exigem o acompanhamento escolar de longo prazo dos alunos, a pesquisa ora apresentada está baseada nos dados do Geres. O Geres é um estudo longitudinal que avaliou alunos do segundo ao quinto ano inicial do Ensino Fundamental, levando em consideração os fatores escolares e sóciofamiliares que incidem sobre o desempenho escolar. O Geres trabalha com uma amostra de cerca de 300 escolas de cinco cidades brasileiras, a saber: Belo Horizonte (MG), Campinas (SP), Salvador (BA), Campo Grande (MS) e Rio de Janeiro (RJ), com uma amostra de aproximadamente 900 turmas e 20.000 alunos e aplicou testes de Leitura e Matemática que focalizaram as habilidades básicas dos alunos das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental. Além das atividades realizadas com os alunos, outros dados foram coletados através de questionários contextuais destinados aos pais dos alunos, aos professores e diretores das escolas investigadas, além de um questionário de infraestrutura aplicado a cada escola. Tendo em vista que o desempenho e o progresso escolar dos alunos estão relacionados com as características das escolas e das salas de aula e que, também, dependem das condições escolares dos alunos, será realizado um controle, para efeito de análise dos dados, pelo nível socioeconômico do aluno (NSE).

Reconhecidamente, as escolas recebem alunos com características diferenciadas em termos sociais, de gênero, de raça/cor, de níveis socioeconômicos e de habilidades cognitivas. Sabe-se, também, que a aprendizagem dificilmente se desenvolve de maneira uniforme no tempo e no indivíduo. Entretanto, a aprendizagem não varia apenas em função das características dos alunos, mas também em razão das políticas escolares de organização de turmas.

Os primeiros resultados da avaliação em Leitura realizada em Março de 2005 junto aos alunos que frequentavam o Período Intermediário do 1º Ciclo de Formação (equivalente ao 2º ano no regime seriado) em 30 escolas municipais participantes do Geres na cidade do Rio de Janeiro mostram que

a variação entre as turmas de uma mesma escola (23%) é significativamente maior do que a variação entre as escolas (10%). Este resultado me levou a considerar a hipótese de que a variabilidade observada nas turmas é devida a critérios implícitos de natureza sociodemográficas e cognitiva que estariam operando na composição das turmas dentro das escolas.

Como isso ocorre também em escolas onde o professor é o mesmo para diferentes turmas, podemos levantar a hipótese de que as escolas, internamente, estão separando os alunos por nível de habilidade e que a organização em ciclos, pelos desafios que coloca para os processos de ensino-aprendizagem e de avaliação, poderia estar levando as escolas a desenvolverem políticas específicas de composição das turmas.

Complementarmente, as respostas dos diretores a um dos questionários contextuais do Geres, que indaga sobre a enturmação dos alunos, nos permitem visualizar quais são os critérios adotados para a organização de turmas nas escolas públicas municipais cariocas em relação ao universo de escolas participantes da pesquisa nas cinco cidades e ao universo das escolas municipais cariocas (Tabelas 1 e 2).

Tabela 1: Critérios para a formação das turmas do Projeto Geres

Critérios	%	
	Todas escolas investigadas	Escolas municipais do rio de janeiro
A escola só tem uma turma.	24,6	10,7
Homogêneas quanto à idade.	23,2	60,7
Homogêneas quanto ao rendimento escolar.	9,8	-
Heterogêneas quanto à idade.	4,7	7,1
Heterogêneas quanto ao rendimento escolar.	12,3	14,3
Não obedeceu a nenhum destes critérios.	25,4	7,1

Fonte: Geres, 2005.

Quais as consequências da organização homogênea da turma, por exemplo, quanto à idade para as trajetórias escolares dos alunos? O que significa ter uma política de rede, como no caso do município do Rio de Janeiro, onde os alunos eram organizados em anos letivos de acordo com a idade? Como se relaciona o fato de mais de 60% das turmas se organizarem de forma homogênea quanto à idade com os resultados escolares dos alunos? Como se compara as médias dos resultados das turmas homogêneas com as turmas heterogêneas?

Tabela 2: Critérios para a alocação dos professores nas turmas do Projeto Geres

Critérios	%	
	Todas escolas investigadas	Escolas municipais do rio
Preferência dos professores que atuam há mais tempo.	19,5	29,2
Solicitação dos professores com interesse.	23,2	33,3
Direção/Coordenação destinaram as turmas.	18,7	29,2
Manutenção do professor com mesma turma.	12,6	4,2
Revezamento dos professores entre as séries.	4,5	-
Sorteio das turmas entre os professores.	0,8	-
Não houve critério pré-estabelecido.	17,1	4,2
Outro critério.	3,7	-

Fonte: Geres, 2005.

Por sua vez, em relação ao critério utilizado pelas escolas para alocação dos professores nas turmas, 19,5 % dos diretores afirmaram que o critério foi a “preferência dos professores que atuam há mais tempo”, o critério de 23,2% foi o atendimento a “solicitação dos professores com interesse”, 18,7% responderam que a direção/coordenação destinou as turmas aos professores, enquanto 17,1% dos diretores responderam que não houve nenhum critério pré-estabelecido de alocação dos professores.

Em face destes dados, questões subsidiárias desta pesquisa podem ser formuladas da seguinte forma: Em que medida diferentes arranjos na composição de turmas influenciam o desempenho escolar dos alunos? Qual o impacto das práticas pedagógicas do professor sobre a proficiência dos alunos? A composição de turmas é mais efetiva quando se trata de turmas heterogêneas ou homogêneas? Que tipo de organização de turma e de perfil docente favorece a promoção da eficácia e equidade escolar?

O objetivo principal do artigo é investigar como as políticas escolares de composição de turmas e a gestão escolar influenciam na promoção da eficácia e da equidade escolar. Como desdobramento deste objetivo principal, temos os seguintes objetivos específicos: (i.) Identificar e caracterizar os critérios utilizados na composição das turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas municipais cariocas (2005-2008); e, (ii.) Analisar as políticas escolares de composição de turmas, em escolas municipais, sobre os resultados escolares dos alunos. A pesquisa tomou a variância como medida de desigualdade e investigou, em 27 escolas públicas cariocas, se a variância verificada nos resultados de Leitura também é encontrada em relação a outras características sócio-demográficas.

2. Os critérios de composição de turmas e a aprendizagem em Leitura de alunos cariocas em uma perspectiva longitudinal: uma prática de gestão escolar

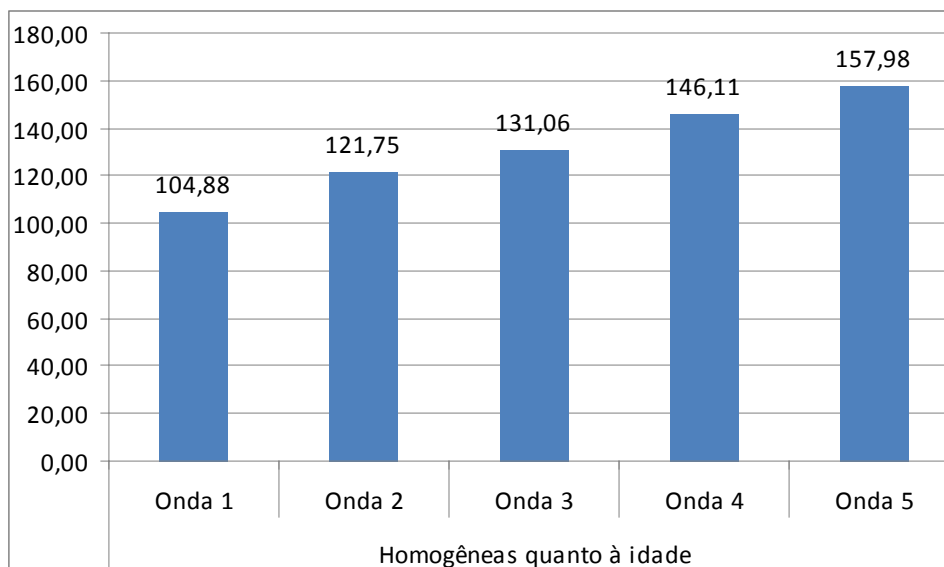
A forma de organização das turmas afeta tanto o currículo como a organização dos alunos na escola. Nesse sentido, estabelecer itinerários formativos acarreta, necessariamente, reagrupar os alunos de acordo com determinados critérios ligados à sua trajetória e rendimento escolar. Ao conceber formalmente a existência de itinerários formativos, o que se coloca em questão é a composição dos alunos e os critérios para compô-los, pretendendo-se, assim, uma maior homogeneização discente.

Parece importante refletir sobre o significado e as consequências que se pode ter com a mudança da organização dos alunos, considerando que tanto o ensino como a aprendizagem são processos que ocorrem em um contexto social, escolar, coletivo, principalmente na sala de aula. De algum modo, a organização de turmas – junto com outras questões relativas à como distribuir conteúdos no tempo escolar, como definir o trabalho dos professores com os alunos ou como valorizar o progresso deles – constitui um ingrediente-chave da organização do ensino nas escolas.

É evidente que as mudanças na organização dos grupos de alunos não constituem por si só uma solução dos problemas do ensino, porque as medidas organizativas têm que ser preenchidas de conteúdos, práticas e relações educativas. Sendo assim, agrupar os alunos de forma diferente configurará um cenário que poderá abrir ou fechar possibilidades para o trabalho docente e para a aprendizagem dos alunos.

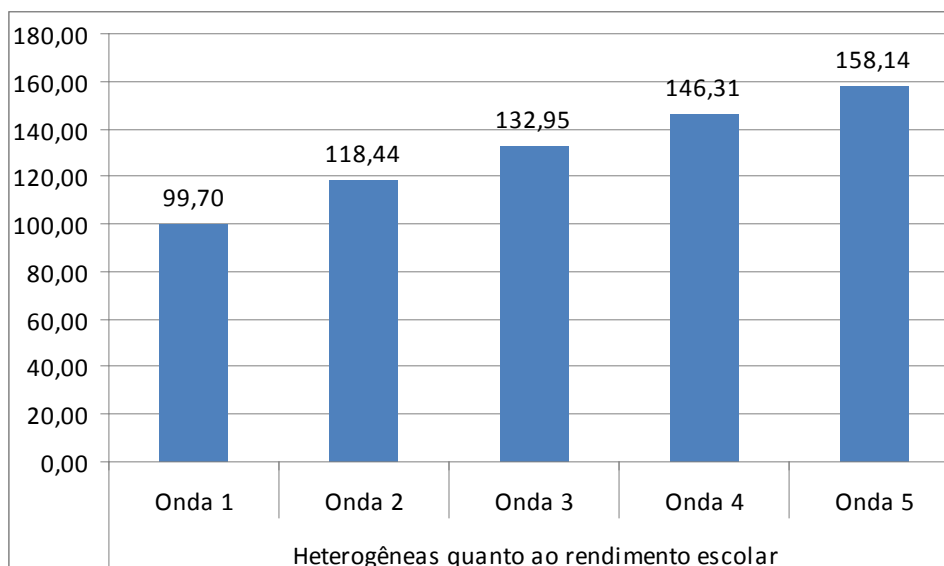
Abaixo seguem os gráficos 1 e 2 mostrando o desempenho médio em Leitura por onda de aplicação dos instrumentos cognitivos o longo dos quatro anos dos alunos cariocas segundo o critério de organização de turmas adotado pelos diretores das 30 escolas participantes da pesquisa.

Gráfico 1: Desempenho médio em Leitura por onda segundo o critério para a formação das turmas do Projeto GERES (homogênea quanto à idade)



Fonte: GERES, 2005 - 2008.

Gráfico 2: Desempenho médio em Leitura por onda segundo o critério para a formação das turmas do Projeto GERES (heterogênea quanto ao rendimento escolar)



Fonte: GERES, 2005 - 2008.

Com os gráficos, podemos notar que em relação ao desempenho médio em Leitura, o critério de organização de turmas “homogêneas quanto à idade” foi o que mostrou menor valor agregado ao longo dos quatro anos (53,1 pontos). Temos o maior valor agregado (58,4 pontos) atribuído às turmas

“heterogêneas quanto ao rendimento escolar”. Inclusive teve um dos menores pontos de partida (99,7) e um dos maiores pontos de chegada (158,1) no final do período de acompanhamento da evolução do aprendizado em Leitura dos alunos cariocas da rede municipal de ensino.

Como já sinalizado, a organização dos alunos em itinerários formativos diferentes constitui uma medida organizativa que pode contribuir para que os professores trabalhem com grupos cuja composição será mais homogênea. Isto implica, em tese, que o ensino será menos problemático e a gestão da sala de aula mais fácil.

Para Dupriez e Draelants (2003), a diferenciação organizacional adotada pelas escolas repousa num problema difícil por duas razões: a primeira, o sistema escolar possui a particularidade de formar os seus alunos. Ou seja, (re)agrupar os alunos não é um ato neutro na divisão das turmas segundo os resultados escolares, outros fatores como a origem socioeconômica, cultural e étnica também fazem parte dos critérios de alocação dos alunos. Para os autores, o agrupamento segundo os níveis de desempenho instaura uma hierarquia de status, que estão correlacionados com os fatores sociodemográficos que reforçam a diferenciação de status que são originadas fora da escola.

A segunda razão, o argumento organizacional a favor da diferenciação apoia-se na capacidade de adaptação dos recursos tecnológicos na atividade docente. Como sabemos, esta atividade, principalmente a instrução, varia de acordo com os diferentes níveis de desempenho das turmas. As pesquisas apontam que mais importante que os recursos escolares, são as dimensões interativas do processo ensino-aprendizagem. Esclarecendo, a qualidade da aprendizagem não depende unicamente dos recursos pedagógicos, mas das interações entre os alunos e entre os professores e seus alunos e são essas interações que vão impactar, ou melhor, ter efeito na aprendizagem dos alunos, principalmente no aprendizado dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3. Algumas considerações

O agrupamento de alunos em turmas homogêneas ou heterogêneas é uma medida organizativa com conseqüências importantes para as escolas ou redes de ensino. O agrupamento dos alunos é um dos múltiplos fatores que afetam o ambiente de aprendizagem em sala de aula, a qualidade do currículo, a instrução, a expectativa docente, clima escolar, prática pedagógica, entre outros. A questão que se coloca para as escolas não é somente como agrupar os alunos, mas como ensinar e que ambiente de aprendizagem construir para propiciar um maior e melhor aprendizado.

É sabido que a organização de turmas por níveis de habilidade influencia nas práticas pedagógicas dos professores. Existe uma linha de pesquisas sobre a escola que busca captar as práticas institucionais que podem reverter a lógica da seleção social e escolar. São estudos que assumem a centralidade da

escola como lugar de decisão e elaboração de políticas educativas e pedagógicas, no qual se dão as interações entre professores e alunos e, portanto, onde é possível a compreensão do funcionamento do sistema escolar. Dentro dessa linha, a literatura aponta que a alocação de alunos nas turmas escolares é uma importante decisão social e pedagógica, pois define o ambiente e as condições em que se dará o aprendizado.

O que normalmente ocorre nas escolas é que os professores mais qualificados e experientes são alocados nas turmas de maior desempenho e os mais inexperientes nas turmas com menor desempenho e até mesmo nas classes de alfabetização. Investigações sugerem que, quando há diferenciação de grupos de alunos, os professores preferem ensinar nas turmas de maior rendimento. Ou seja, a organização dos alunos em turmas de acordo com a habilidade constitui uma medida organizativa que pode contribuir para que os professores trabalhem com grupos cuja composição será mais homogênea, quando há uma intenção deliberada e declarada de enturmação por habilidade, incidindo sobre ações determinadas para o aumento do desempenho de grupos, tal situação pode resultar em recuperação dos alunos em relação à defasagem escolar.

Nessa perspectiva, destaca-se a necessidade de se pesquisar, a partir do uso de dados de avaliações em larga escala como insumo para políticas educacionais baseadas em evidências, em que medida práticas de gestão escolar produzem diferentes arranjos na composição de turmas e na alocação de professores impactando positiva ou negativamente no desempenho escolar dos alunos.

Um outro ponto importante é pensar que a maioria dos que cursam Pedagogia o fazem no período noturno e são estudantes trabalhadores o que, como mostra Silva (2000) tem como resultado uma formação aquém do que necessita a escola para um ensino de qualidade.

Referências

- Barboza**, Eleuza Maria Rodrigues. (2007). A composição das turmas e o desempenho escolar na rede pública de ensino de Minas Gerais. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PUC-Rio.
- Bernado**, Elisangela da Silva. (2008). Composição social e cognitiva de turmas e desempenho em Leitura e Matemática: como evoluem as desigualdades educacionais? Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PUC-Rio.
- Bernado**, Elisangela da Silva. (2009). Desempenho em Leitura e Matemática: como evoluem as desigualdades educacionais?. *Vertentes (UFSJ)*, v.33, p.21 - 35.
- Bernado**, Elisangela da Silva. (2010). Organização de turmas e práticas de gestão escolar: a aprendizagem em leitura dos alunos das escolas públicas cariocas. In: *Revista Educação e Cultura Contemporânea*. Rio de Janeiro: UNESA, v. 7, n. 14, Jan.-Jun., p. 101-121.
- Bernado**, Elisangela da Silva. (2013). Práticas de gestão escolar, organização de turmas e desempenho em

Leitura de alunos de escolas públicas cariocas: em busca da eficácia escolar. In: Gonzalez, Wania; Bernadini, Cristina; Ribeiro, Guacira (Org.). Práticas Pedagógicas e a Educação para além da escola. 1 ed. São Paulo: IGLU, v.1, p. 21-46

Bonamino, Alcía Maria Catalano; Bernado, Elisangela da Silva. (2012). Enturmação dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental e desempenho em Leitura. In: Werle, Flávia Obino Corrêa (Org.). Contribuições e Debates sobre avaliação em larga escala. 1 ed. Rio de Janeiro: Líber Livro, v.1, p. 75-96.

Bressoux, Pascal. (2003). As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. Educação em Revista, nº 38. Belo Horizonte.

Cortesão, Luiza. (2005). O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: reflexões críticas. Cadernos de Organização e Gestão Curricular. Biblioteca Virtual. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Cousin, Olivier. (2000). Politiques et effets-etablissements dans l'enseignement secondaire. In: A Van Zanten (org.) L'école l'état des savoirs. Paris: La Découverte.

Dupriez, Vincent; Draelants, Hugues. (2003). Classes homogènes versus classes hétérogènes: les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. In: Cahier de Recherche du GIRSEF. n. 24, p. 1-24, out.

Machado Soares, Tufi. (2005). Modelo de três níveis hierárquicos para a proficiência dos alunos de 4ª série avaliados no teste de língua portuguesa do SIMAVE/PROEB-2002. Revista Brasileira de Educação, nº 29. Campinas: Autores Associados.

Silva, Tania Mara Tavares da (2000) Ensino Superior Noturno: Sonhos e Desencantos. São Paulo: Ed Salesiana.,

Relação entre a competência e autoestima parentais e o rendimento escolar dos filhos

Relation between parental perceived competence and self-esteem and children's scholastic results

Kathia Castro, Cristina Antunes

Universidade de Trás-os-Montes-e-Alto-Douro (Portugal)

kathia_de_castro@hotmail.com, mantunes@utad.pt

Resumo

O objetivo do presente estudo consistiu em investigar a relação entre a perceção de competência e a autoestima dos pais e a sua influência no rendimento escolar dos filhos, assim como a relação entre este último e algumas variáveis sociodemográficas. Participaram nesta investigação 115 famílias, sendo 115 mães, 115 pais e respetivos filhos, frequentando do 1º ao 4º ano do ensino básico. Os dados foram recolhidos em quatro escolas do interior Norte de Portugal. Foram utilizados nesta investigação os seguintes instrumentos: *Escala de auto-estima de Rosenberg*, *Questionário de Autoavaliação da Competência Educativa Parental (QAECEP)* (Le Questionnaire D'Auto – Évaluation de la Compétence Éducative Parentale – Terrisse & Trudelle, 1988); e *Escala de Autoeficácia Parental* (Brites & Nunes, 2010). Verificou-se que a perceção de competência parental, no que concerne à dimensão da satisfação parental e as notas escolares dos alunos/filhos estão positivamente correlacionadas. Também, a autoestima de pais e de mães está positivamente relacionada com o rendimento escolar dos filhos. Os filhos cujas mães apresentam uma escolaridade superior apresentam melhor rendimento académico. Por último, verificou-se ainda que a autoeficácia parental por parte do pai, quando avaliada pelo QAECEP, apresenta poder preditivo estatisticamente significativo relativamente ao rendimento escolar dos filhos.

Palavras-Chave: autoeficácia parental; autoestima parental; rendimento escolar das crianças.

Abstract

The aim of this study was to investigate the relationship between parental perceptions of competence and self-esteem and its influence on scholastic performance of children, as well as the relation between some sociodemographic and the children's academic performance. The participants were

115 mothers and fathers who had children attending the 1st to 4th year of primary education. Data was collected in four schools in the northern regions of Portugal. The following instruments were used in this investigation: *Rosenberg's Self-esteem Scale* (Rosenberg, 1975), the *Parental Self Perceptions of Educational Competency Assessment Questionnaire* (QAECEP) (Le Questionnaire D'Auto - évaluation de la Compétence éducative parentale - Terrisse & Trudelle, 1988), and the *Parental Self-Efficacy Scale* (Brites & Nunes, 2010). The children's school results were also gathered. Results indicate that parental satisfaction and self-esteem are positively correlated with children's scholastic results. Children whose mothers have a higher level of education have better scholastic results. Finally, it was found that the fathers' perception of self-efficacy measured by QAECEP has predictive power regarding the scholastic results of children.

Key-words: parental self-efficacy, parental self-esteem, scholastic results.

1. Enquadramento conceptual

A teoria da autoeficácia tem originado vasta investigação na Psicologia, após o trabalho seminal de Bandura (1977;1997). De acordo com os estudos sobre as expectativas de eficácia pessoal, as crenças do indivíduo influenciam determinantemente os resultados nas tarefas e papéis que desempenham. As expectativas do indivíduo não só influenciam a execução da tarefa empreendida, mas também as emoções que acarretam o desempenho da mesma. As expectativas de eficácia estão pois associadas a padrões de pensamento e respostas emocionais (Villamarín, 1994, cit. por Araque, López, De Los Riscos & Godoy, 2001).

Quanto à relação entre a perceção de eficácia no desempenho do papel parental, alguns estudos têm revelado que as mães com baixa perceção de autoeficácia apresentam maior risco de desenvolverem perturbações emocionais, sendo passíveis de ativarem mais facilmente as emoções negativas e as preocupações em relação a elas próprias (Bandura, 1997; Gondoli & Silverberg, 1997; Teti & Gelfand, 1991, cit. por Correia, 2008). No entanto, são raros os estudos que estudam a perceção de autoeficácia parental por parte do pai e os efeitos dessa perceção no seu bem-estar emocional e no comportamento dos filhos.

No que diz respeito ao sentido de eficácia que um indivíduo perceciona e a relação com a autoestima, a investigação tem provado que à medida que aumenta a perceção de autoeficácia pessoal num domínio específico, aumenta também a autorrealização e o bem-estar do indivíduo (Correia, 2008).

Por outro lado, a autoestima tem sido estudada no seu papel ativador da esfera emocional do indivíduo e associada ao bem-estar pessoal. A relação entre autoestima e autoeficácia tem sido apresentada na investigação como uma relação forte e positiva. Segundo Rosenberg (1986), o

sentimento de valor pessoal, tem por efeito o bem-estar da pessoa, não como sendo algo que ela possui ou não, mas como o resultado de experiências e de sentimentos que se originam de situações em que a ação desta é positiva ou negativa, no que se refere à capacidade de lidar com os desafios, para adquirir aprendizagens e até ajudar outras pessoas.

Deve-se considerar o facto de se dividir a autoestima em duas dimensões mais específicas do autoconhecimento e da autoavaliação. Desta forma, o construto apresenta comportamentos mais específicos para cada relação (Antunes, 2006).

No que concerne ao desempenho dos papéis parentais, sabe-se que as crianças requerem apoio, contenção e orientação permanente de um adulto de referência, para prossecução dos seus objetivos de vida (Ortiz, 2011).

Assim, é possível que o bem-estar sentido pelos pais no desempenho do seu papel parental, pode estar relacionado com um comportamento mais regulado e objetivo por parte deles, refletindo-se num comportamento mais ajustado por parte das crianças, designadamente em contexto escolar

Assim, este estudo foi desenhado no sentido de responder às seguintes questões de investigação: Qual a relação entre a perceção de competência parental, autoeficácia e satisfação parentais e a sua autoestima? Qual a relação entre a perceção de competência parental e o rendimento escolar dos seus filhos, frequentando do 1º ao 4º ano do ensino básico, avaliado nas disciplinas de português, matemática e estudo do meio? Será que a perceção de competência parental do pai e da mãe prediz o rendimento escolar dos filhos?

Deste modo e atendendo às questões enunciadas, é esperado que:

H₁ — A perceção de competência parental, autoeficácia e satisfação parental do pai e da mãe se relacione positivamente com o rendimento escolar dos filhos.

H₂ — A perceção de competência parental, autoeficácia e satisfação do pai e da mãe sejam preditores do rendimento escolar dos filhos.

H₃ — A autoestima de pais e mães se relacione positivamente com o rendimento escolar dos filhos.

H₄ — A perceção de autoestima dos pais/mães se relacione positivamente com a perceção de competência parental, autoeficácia e satisfação dos mesmos

H₅ — Os filhos cujos pais tenham uma escolaridade superior apresentem melhor rendimento académico.

2. Método

O presente estudo caracteriza-se quanto à sua abordagem como quantitativo, comparativo e correlacional. Trata-se de um estudo de carácter transversal, uma vez que as variáveis foram medidas num único momento temporal.

2.1 Perfil dos Participantes

Para a realização desta investigação a amostra foi selecionada em três escolas públicas e uma particular, localizadas na região Interior Norte de Portugal. A população-alvo desta investigação foi constituída por pais (pai e mãe) e seus respetivos filhos em idade escolar, a frequentarem do 1º ao 4º ano do ensino básico. Participaram nesta investigação 115 famílias, sendo 115 (N=115) mães e 115 pais (N=115) e respetivos filhos. A média de idade dos pais é de 40 anos e o desvio padrão de 4,43; a média de idade das mães é de 30 anos com desvio padrão de 4,27.

2.2 Instrumentos

Foram utilizados nesta investigação os seguintes instrumentos: Questionário de dados sociodemográficos; a *Escala de autoestima de Rosenberg* (Rosenberg, 1965) traduzida para português por Raposo, Fernandez, Teixeira e Bertelli, (2011). Este instrumento revelou um *alpha* de *Cronbach* neste estudo de $\alpha = .0,78$. Para avaliar a perceção de competência parental foi utilizado o *Questionário de Autoavaliação da Competência Educativa Parental* (QAECEP) (*Le Questionnaire D'Auto – Évaluation de la Compétence Éducative Parentale* – Terrisse & Trudelle, 1988) traduzido para português por Costa e Antunes (2011). Este instrumento comporta duas dimensões – a perceção de autoeficácia parental, que apresentou um valor de Alpha de *Cronbach* de $\alpha = .62$; e a dimensão de Satisfação com a parentalidade, que apresentou um *alpha* de $\alpha = .70$. Finalmente, utilizou-se ainda a *Escala de Autoeficácia Parental* de Brites e Nunes (2010), a qual apresentou *alpha* de *Cronbach* de $\alpha = .73$.

3. Resultados

3.1 Relação entre a percepção de competência parental e o rendimento escolar dos filhos

De forma a averiguar a existência de associações entre as dimensões da QAECEP e o rendimento escolar dos alunos recorreu-se ao teste de correlação *r* de *Pearson*, tendo sido observadas correlações estatisticamente significativas entre a dimensão satisfação parental referente ao pai e as notas de matemática, a média das disciplinas e as notas de português, entre o total da escala de Competência Parental (QAECEP) do pai e as notas de matemática, a média das disciplinas, as notas em português. Observou-se ainda correlação significativa e positiva entre a dimensão satisfação parental da mãe e as notas na disciplina de estudo do meio e as notas em português (Tabela 1).

Tabela 1: Coeficientes de correlação Pearson entre as dimensões da Escala de Autoavaliação da Competência Educativa Parental (QAECEP) dos pais e o rendimento escolar dos filhos.

	QAECEP	Notas de Português	Notas de Matemática	Notas de Estudo do meio	Média das Disciplinas
Mãe	Satisfação Parental	.211*	--	.237*	--
Pai	Satisfação Parental	.293**	.309**	.218*	.294**
	QAECEP Total (competência parental)	.251*	.277*	--	.266*

* $p \leq .05$. ** $p \leq .01$.

De forma a averiguar o poder preditivo da QAECEP sobre o rendimento escolar dos filhos, procedeu-se a uma análise de regressão múltipla (método *enter*), utilizando como preditores o valor total do QAECEP das mães e dos pais como variáveis predictoras (que corresponde à percepção de competência educativa global), bem como as dimensões satisfação e autoeficácia parental do pai e da mãe, e a variável média das disciplinas como variável critério. Os dados obtidos demonstram a existência de uma solução estatisticamente significativa [$F(30,508) = 5,110, p \leq 01$]. Os resultados mostram também que as variáveis predictoras explicam 12.4% (R^2 ajustado = .10) da variância da média das disciplinas dos alunos. Contudo, verifica-se que o total da Escala de Autoeficácia referente ao pai é o único que apresenta poder preditivo, estatisticamente significativo, com $\beta = .413$.

Tabela 2: Regressão múltipla (método enter) para as Variáveis da perceção de competência parental, autoeficácia e satisfação parentais (QAECEP) como predictoras do rendimento escolar dos filhos (média das disciplinas).

	Predictores (QAECEP)	B	Erro padrão	β	t	p
Totais	Total Mãe (competência parental)	-.009	.012	-.111	-.779	.438
	Total Pai (competência parental)	.036	.013	.413	2.890**	.005
Pai	Eficácia Parental (pai)	.007	.016	.053	.	.641
	Satisfação Parental (mãe)	.042	.017	.279		.017

* $p \leq .05$. ** $p \leq .01$.

De seguida, de forma a avaliar a existência de associações entre as dimensões da EAEP e as variáveis de Rendimento Escolar dos alunos realizaram-se novamente correlações utilizando o teste de correlação r de *Pearson*. Verificou-se apenas a existência de correlações significativas entre a dimensão positiva da EAEP referente às mães com as notas de estudo do meio ($r = .247$; $p \leq .05$) e a média das disciplinas ($r = .219$; $p \leq .05$).

3.2 Relação entre autoestima e rendimento escolar dos filhos

De forma a avaliar a existência de associações entre as subescalas e os totais da Escala de Autoestima de Rosenberg respondida pelos pais e as variáveis de Rendimento Escolar dos alunos realizaram-se também correlações utilizando o r de *Pearson*. Verifica-se que não existem valores de correlação significativos entre as variáveis.

3.3 Relação entre autoestima e a autoeficácia parentais

Com o objetivo de averiguar as associações existentes entre as dimensões da Escala de *Autoestima de Rosenberg* (RSES), as *Escalas de Autoeficácia Parental* (QAECEP e EAEP) utilizou-se o teste de correlação r de *Pearson*.

Verificou-se então que a autoestima do pai e da mãe apresentam valores de correlação com a QAECEP e com a EAEP, no sentido de que à medida que a autoestima dos pais aumenta, os valores de autoeficácia parental também aumentam (Tabela 3).

Tabela 3: Coeficientes de correlação de Pearson entre a Autoestima e a Autoeficácia
(avaliada com a QAECEP e a EAEP)

	QAECEP Pai	EAEP Mãe	EAEP Pai	Auto-Estima Mãe	Auto-Estima Pai
QAECEP Mãe	.638***	.295**	.352**	.350***	.243*
QAECEP Pai	--	.262*	.341**	.413***	.339**
EAEP Mãe	--	--	.294**	.345**	--
EAEP Pai	--	--	--	--	.396***
Autoestima Mãe	--	--	--	--	.541***

* $p \leq .05$. ** $p \leq .01$. *** $p \leq .001$.

3.4 Relação entre e o nível de escolaridade do pai e da mãe e o Rendimento Escolar

Com o intuito de averiguar a associação existente entre o nível de escolaridade dos pais e o rendimento escolar dos filhos, realizaram-se correlações utilizando o r de *Pearson*. Verificando-se que apenas existem valores de correlação significativos entre o nível de escolaridade das mães e as notas em matemática ($r = .233$; $p \leq .05$), as notas de Estudo do Meio ($r = .213$; $p \leq .05$) e a média das disciplinas ($r = .229$; $p \leq .05$). Os valores de correlação, embora não sendo elevados, revelam que quanto mais elevado o nível de escolaridade da mãe, mais elevadas as notas em matemática, em estudo do meio e no geral das três disciplinas avaliadas. Não se observou correlação significativa com as notas em Português e nem entre as notas e o nível de escolaridade do pai.

4. Discussão dos resultados e conclusão

Esta investigação teve por objetivo analisar a relação entre a percepção de competência educativa parental, e as dimensões percepção de autoeficácia e satisfação parentais, bem como a autoestima dos mesmos com o rendimento escolar de crianças a frequentar o primeiro ciclo do ensino básico.

Pretendeu-se ainda analisar a relação entre as variáveis autoestima e percepção de competência, autoeficácia e satisfação parentais, do pai e da mãe.

No que concerne à primeira hipótese do estudo, que estipulava que a Percepção de Competência Parental, Autoeficácia e Satisfação Parental do pai e da mãe se relaciona positivamente com o rendimento escolar dos filhos, os resultados obtidos corroboram a hipótese e a literatura sobre o tema, uma vez que se verificaram correlações positivas entre a satisfação parental (pais e mães) e as

variáveis do rendimento escolar dos alunos. Sendo a autoeficácia parental associada ao sentimento de controlo das capacidades para obter um desempenho satisfatório na função parental, esta dimensão afetiva resulta da própria perceção de si próprio no papel de pai ou mãe (Brites & Nunes, 2010). Ardelt e Eccles (2001) referem que é esperado que as estratégias parentais de promoção educativa e de autoeficácia parental estejam relacionadas com o sucesso do desenvolvimento das crianças, bem como o seu próprio sentido de sucesso e autoeficácia escolar. Na teoria entende-se que a perceção de autoeficácia dos pais também poderá afetar o sucesso das crianças. Chechia e Andrade (2002) também referiram que é possível considerar que a criança e os pais trazem consigo uma ligação íntima com o desempenho escolar desta última. Não obstante, o modelo de regressão testado permitiu concluir que apenas a perceção de competência educativa do pai (que engloba a perceção de autoeficácia e satisfação com a parentalidade) prediz a média dos resultados escolares das crianças. Se por um lado é um resultado relevante, na medida em que o papel do pai tem sido subvalorizado na relação com o comportamento dos filhos no contexto escolar, por outro lado, importa refletir porque se sobrepõe à perceção de competência educativa da mãe. É possível que, nas famílias em que além da mãe (que normalmente se interessa e acompanha particularmente os progressos dos filhos nesta fase inicial do percurso escolar), o pai que se interessa pelo comportamento escolar dos filhos, o rendimento destes seja superior. Nestas famílias, o pai poderá ter um sentimento de si como mais competente porque mais participativo. Este resultado deverá ser objeto de mais estudos, designadamente com recurso a análises mais especializadas, como análise do efeito em díades ou diádicas (mães e pais), para que se confirme ou infirme este valor preditivo.

A autoestima de pais e mães não se mostrou relacionada com o rendimento escolar dos filhos, mas mostrou-se relacionada de forma significativa com a perceção de competência educativa parental e com as dimensões perceção de autoeficácia parental e satisfação parental. Os pais e as mães cujos índices de autoestima são elevados tendem a ter uma perceção de autoeficácia e satisfação parental igualmente elevada. Entre ambas as escalas que medem a Autoeficácia Parental (QAECEP e EAER) encontraram-se correlações significativas, que eram esperadas, uma vez que os instrumentos medem o mesmo constructo, porém com dimensões distintas. Tal como em investigação anterior, é possível que a autoeficácia e a autoestima, dimensões distintas do *self*, variem no mesmo sentido, e, neste caso, uma dimensão relevante da perceção da autoeficácia, que é a dimensão relativa ao desempenho do papel parental. Sentir-se eficaz no desempenho deste papel pode trazer aos pais e às mães sentimentos de bem-estar pessoal (Bandura, 1997).

Considerando agora a quinta hipótese do estudo, de que os filhos cujos pais tenham uma escolaridade superior apresentam melhor rendimento escolar, constata-se que foi, em parte, corroborada pelos resultados; apenas a escolaridade das mães apresentou correlações positivas

com as variáveis que avaliam o rendimento escolar dos alunos, excetuando as notas em português. Segundo Ortiz (2011), o nível de escolaridade dos pais relaciona-se positivamente com o rendimento escolar, porque pais com mais escolaridade tendem a ter expectativas mais elevadas para com os seus filhos, interessam-se mais pelo seu desempenho escolar e têm também mais competências para os acompanhar no estudo diário.

Em síntese, esta investigação encontrou resultados relevantes no que se refere à principal questão abordada: a perceção da competência parental, autoeficácia e satisfação e sua relação com o rendimento escolar dos filhos. Foi ainda possível verificar que a autoestima de pais e de mães se relacionam positivamente com a sua perceção de satisfação, autoeficácia e competência parental; os filhos cujas mães apresentam uma escolaridade superior apresentam melhor rendimento escolar

Tendo em conta os resultados do estudo, podemos refletir que a forma como os pais se percebem pode influenciar o comportamento escolar dos filhos, designadamente o seu rendimento escolar. As intervenções psicológicas em educação parental deverão tomar em consideração que a perceção de autoeficácia parental pode ser implementada, especialmente a do pai, e com isso podem conquistar-se ganhos no desempenho escolar dos filhos no início da escolarização.

Referências

- Antunes, M.** (2006). *Evolução Diferencial da Autoestima e do Autoconceito Académico na Adolescência*. Tese de Doutoramento: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Araque, L., Riscos, D. & Godoy** (2001). Autoeficácia em padres de dependentes a opiáceos. *Addiciones*, 13 (2), 131-138.
- Ardelt, M. & Eccles, J.** (2001). Effects of mothers' parental efficacy beliefs and promotive parenting strategies on inner-city youth. *Journal of family issues*, 22 (8), 944-972.
- Bandura** (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A.** (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Brites, R. & Nunes, O.** (2010). Uma nova escala de autoeficácia parental: Estudos sobre validação. *Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, Portugal, Universidade do Minho, 4 a 6 de Fevereiro de 2010.
- Chechia, V. & Andrade, A.** (2002). Representação dos pais obre a escola e o desempenho escolar dos filhos. *Seminário de Pesquisa, V*, Ribeirão Preto, São Paulo. Recuperado de: http://stoa.usp.br/antandras/files/318/1470/represent_pais.pdf
- Correia, C.** (2008). *O papel do apoio social na perceção de autoeficácia parental de mães separadas*. Dissertação de

Mestrado. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

- Costa, J., & Antunes, C.** (2011). *Le questionnaire d'Auto-évaluation de la compétence parentale: Application à un échantillon de parents d'adolescentes portugais*. Comunicação apresentada no XIII Congresso Internazionale de L' AIFREF: Educazione Familiare e Servizi per L'infanzia. 17 a 19 de Novembro, Itália: Florença.
- Ortiz, J.** (2011). *Relación entre aspiración académica, autoestima y nivel educacional de los padres, en escolares de ambos sexos*. Dissertação de Mestrado. Universidad del Bio-Bio, De La Comuna de Santa Juana, Chile.
- Raposo J., Fernandez H., Teixeira C. & Bertelli, R.** (2011). Factorial validity and Invariance of the Rosenberg self-esteem scale among portuguese youngsters. *Soc. Ind. Res.* 1-16.
- Rosenberg, M.** (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: University Press.
- Rosenberg, M.** (1986). *Self-concept from middle childhood through adolescence*. In: J. Suls & A.G. Greenwald (eds.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 3, 107-136). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Terrisse, B., & Trudelle, D.** (1988). *Le Questionnaire d'Autoévaluation de la Compétense Éducative Parentale (QAECEP)*, Groupe de Recherche en Adapptation Scolaire et Sociale, Departement des Sciences de l'Éducation. Université du Québec à Montreal.

Envolvimento dos estudantes na escola: Reflexões sobre práticas pedagógicas interativas com aluno superdotado

Involvement of Students in School: Reflections on Interactive Educational Practices with Gifted Student

Joulilda dos Reis Taucei, Tania Stoltz

Universidade Federal do Paraná (Brasil)

jotaucei@hotmail.com , tania.stoltz795@googlemail.com

Resumo

Há um reconhecimento crescente da necessidade de que estudantes de diversos níveis educacionais sejam estimulados a desenvolver um pensamento independente e criativo. Nesse sentido, o professor aparece como mediador fundamental para o planejamento de estratégias pedagógicas para o desenvolvimento dessas competências (Alencar, 1986; Freeman & Guenther, 2000; Maia-Pinto & Fleith, 2002; Virgolim, 1998). Tendo como referência esses pressupostos, a pesquisa teve como objetivo investigar as dinâmicas interativas desenvolvidas na escola para trabalhar com o aluno com alta habilidade/superdotação (AH/SD); assim como identificar como se estabelecem as relações do estudante com os sujeitos da escola (colegas, professores, pedagoga). Foi adotada metodologia de pesquisa qualitativa com coleta de dados baseada em entrevistas semiestruturadas, com enfoque em estudo de caso (Flick, 2009). Participaram da pesquisa um aluno, seus pais, seis professores e uma pedagoga. O estudo evidenciou que o estudante, apesar de se relacionar bem com os professores, apresenta dificuldades em desenvolver vínculos de amizade com alunos de sua faixa etária. Com relação ao envolvimento na escola, ele desenvolve cálculos mentais com facilidade e se expressa matematicamente de forma criativa, propondo formas diferenciadas para as resoluções de problemas em sala de aula. Porém, confirma-se que alguns professores ainda sentem dificuldades em trabalhar com alunos superdotados (Taucei, Stoltz, & Gabardo, 2012). Por outro lado, apesar das dificuldades alguns docentes têm se esforçado em desenvolver práticas pedagógicas baseadas na interação proporcionando a troca de conhecimento e habilidades entre os discentes, além de estimular os alunos a buscarem significado naquilo que estudam. Essas práticas assemelham-se à

busca de significados que a pesquisadora Stoltz (2010) enfatiza, inspirando-se em Vygotsky (1994). Conclui-se que a estimulação e a consideração de atividades criativas tornam-se fundamentais para o desenvolvimento de significados em relação aos conteúdos escolares trabalhados.

Palavras-chave: Envolvimento acadêmico, superdotação, criatividade, interação.

Abstract

There is growing recognition of the need that students of different educational levels are encouraged to develop a creative and independent thinking. In this sense, the teacher appears as essential mediator for planning pedagogical strategies for developing these skills (Alencar, 1986; Guenther & Freeman, 2000; Maia-Pinto & Fleith, 2002; Virgolim, 1998). Having as reference these assumptions, the research aimed to investigate the interactive dynamics developed at school to work with the gifted student, as well as identify how relationships are established between the student and the school's individuals (classmates, teachers, and pedagogue). It was adopted qualitative research methodology with data collection based on semi-structured interviews, focusing on a case study (Flick, 2009). Participants were a student, his parents, six teachers and an pedagogue. The study revealed that students, despite getting along with teachers, present difficulties in developing bonds of friendship with students their age. Regarding involvement in school, he develops mental calculations with ease and express himself mathematically creatively, proposing different ways to problem solving in the classroom. However, it is confirmed that some teachers still feel difficulties in working with gifted students (Taucei, Stoltz, & Gabardo, 2012). Moreover, despite the difficulties some teachers have struggled to develop teaching practices based on interaction in exchanging knowledge and skills among students, and encouraging students to seek meaning in what they study. These practices are similar to the search for meanings that the researcher Stoltz (2010) emphasizes, inspired by Vygotsky (1994). We conclude that encouragement and consideration of creative activities becomes critical to the development of meanings in relation with the school subjects worked.

Keywords: Academic involvement, giftedness, creativity, interaction.

1. Introdução

Entre os vários estudos sobre as Altas Habilidades/Supedotação (AH/SD)¹ observa-se um número crescente de pesquisas voltadas a identificação desses sujeitos, tendo em vista que apresentam perfis bastante heterogêneos distinguindo-se uns dos outros pelos seus estilos de aprendizagem, interesses diferenciados, habilidades motoras, sociais e artísticas e alto nível de motivação (Virgolim (2012); de modo geral, a AH/SD pode ser considerada um fenômeno multidimensional que envolve habilidades acadêmicas, motoras, artísticas e sociais, entre outras (Taucei, Stoltz & Gabardo, 2013). Mas, para além da identificação desses indivíduos, torna-se relevante a investigação sobre o desenvolvido desse educando no ambiente escolar, e sobre as dinâmicas educacionais adotadas. Nesse sentido, o presente artigo visa discutir sobre fatores relacionados às práticas pedagógicas interativas desenvolvidas em sala de aula, para trabalhar com um estudante com indicadores de AH/SD²; assim como, identificar como se estabelecem as relações desse educando com os sujeitos da escola (colegas, professores, pedagoga).

As questões educacionais têm sido amplamente discutidas em âmbito nacional e internacional. Uma das grandes discussões da contemporaneidade está relacionada à importância do desenvolvimento da criatividade nos educandos. Segundo Alencar (2001), há um reconhecimento crescente da necessidade de que estudantes de diversos níveis educacionais sejam estimulados a desenvolver um pensamento independente e criativo. Nesse sentido, o professor aparece como mediador fundamental para o planejamento de estratégias pedagógicas para o desenvolvimento dessas competências (Alencar, 1986; Freeman & Guenther, 2000; Maia-Pinto & Fleith, 2002; Virgolim, 1998).

Entretanto, apesar desses pressupostos, em concordância com Alencar (2001), percebe-se que o sistema educacional brasileiro apresenta diversas fragilidades em suas propostas educacionais, e uma delas, contraditoriamente, é o não favorecimento do desenvolvimento de habilidades criativas em seus educandos. Ao encontro dessa constatação, Maia-Pinto e Fleith (2002) destacam que muitas das práticas pedagógicas adotadas nas escolas ainda estão presas a modelos tradicionais que enfatizam a apropriação passiva de conteúdos. Assim, além de não estimular o potencial criativo do aluno, o sistema de ensino favorece o perfil passivo e, muitas vezes, “desinteressado” com que

1 O termo Alta Habilidade/Superdotação (AH/SD) será adotado ao longo do artigo, por considerar-se que esta definição é mais abrangente podendo, no Brasil, ser utilizada também como sinônimo de superdotação e talento (PEREZ, 2004). Contudo, as autoras do referido artigo serão fiéis à nomenclatura que os diferentes referenciais teóricos adotaram para se referir a esses sujeitos.

2 Neste estudo, a definição do conceito de Alta Habilidades/Superdotação (AH/SD) nos remete a concepção de superdotação proposta por Renzulli (1978; 1984).

alguns estudantes apresentam em algum momento de seu contexto escolar; conseqüentemente, pode ocorrer a falta de motivação, o aumento da alienação e as elevadas taxas de abandono escolar, principalmente, entre os jovens e adolescentes.

Contraditoriamente ao que se observa, segundo os dados do Ministério da Educação e Cultura-MEC (2010) a taxa de evasão escolar vem sendo “reduzida” gradativamente, em 2007 encontrava-se em 13,2% e em 2010 reduziu para 10,3%. Contudo, apesar da aparente redução, pode-se perceber que ainda encontra-se em um patamá bastante alto; além disso, considera-se que o número de educandos que abandonam os estudos no Ensino Médio ainda é algo significativo, pois de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010), um em cada dez jovens com idade entre 15 e 17 anos, que deveriam está cursando o Ensino Médio, evadiram-se da escola. Essa situação pode torna-se mais abrangente e complexa, quando o jovem estudante caracteriza-se por fazer parte do grupo de pessoas com AH/SD.

Freeman e Guenther (2000) destacam que, muitas vezes, um aluno com capacidade superior a média do grupo, seja em inteligência, criatividade, ou um talento específico, em sala de aula regular, pode ter dificuldades significativas em se adaptar a turma; assim como, provavelmente, terá poucas oportunidades de desenvolver todas as suas potencialidades. Ainda, segundo as autoras, um dos primeiros problemas do aluno superdotado em relação aos estudantes de uma turma regular é o tempo de espera, geralmente, o aprendizado desse alunado se dá de forma mais rápida do que a aprendizagem de seus colegas, contudo, frequentemente, este precisa aguardar e acompanhar o ritmo da turma, conseqüentemente, esse tempo de espera pode provocar aborrecimento e tédio fazendo com que esse aluno se desinteresse pela a escola.

Apesar de alguns problemas do sistema de ensino brasileiro, “muitos” alunos com indicadores de AH/SD têm se destacado pelo seu alto potencial. Pode-se refletir que talvez seja uma forma de pedirem para serem enxergados e reconhecidos. Com relação a essa discussão, Freeman e Guenther (2000) consideram que uma das grandes problemáticas dos alunos com AH/SD, em sala de aula, é que, geralmente, esses estudantes passam “despercebidos” pelo corpo docente. Em consonância com as pesquisadoras, pode-se inferir que alguns professores julgam que como o aluno superdotado quase sempre se sai bem nas atividades escolares não precisa, necessariamente, se preocupar com esse educando em especial. Contudo, tanto o estudante que se caracteriza por fazer parte do perfil com AH/SD acadêmica, quanto aquele com características de alto potencial produtivo-criativo, poderão apresentar dificuldades significativas na escola, pois esses estudantes devido à falta de desafios e incentivo a criatividade, poderão não conseguir obter desempenhos a altura de seus potenciais.

2. Altas habilidades/superdotação e criatividade

Neste artigo, não há a intenção de revisar as várias teorias sobre a criatividade; pois, assim como ocorrem diversas definições sobre inteligência e sobre o conceito de AH/SD, verifica-se também na literatura estudada uma variedade de definições em relação a essa temática; mas, partindo-se da percepção de que a criatividade contribui para o desenvolvimento do potencial do indivíduo e trará relevantes contribuições ao nosso estudo, pretende-se discorrer sobre as ideias de alguns autores estudiosos desse tema.

De acordo com Renzulli (2004), desde o final da década de 1960 e início da década de 1970, a literatura sobre os superdotados e talentosos já indicava que várias situações eram “gritantes” em relação à necessidade de que as instituições de ensino oferecessem atividades diferenciadas para os estudantes com elevado potencial, proporcionando, assim, oportunidades para um maior crescimento cognitivo e autorealização desses educandos em sala de aula. Essas necessidades consistem em fornecer aos alunos superdotados e criativos, desenvolvimento e aprimoramento de uma determinada área de desempenho e/ou minimizar eventuais dificuldades. Assim como, segundo o autor, favorecer o desenvolvimento de indivíduos que possivelmente poderiam contribuir para solucionar problemas da sociedade, tornando-se produtores de conhecimento e arte, e não apenas consumidores das informações já existentes.

Ainda, segundo Renzulli (1978; 1984), um dos fatores entre tantos outros, que o ajudou a delinear o que veio a se tornar a sua teoria da superdotação³, foi a observação de numerosos casos de indivíduos com realizações incomuns e fortemente criativos, que não seriam identificados ou atendidos em programas especializados para pessoas com AH/SD, se continuassem a ser considerados apenas os casos de escores em testes de capacidade cognitiva. Outro ponto decisivo para a elaboração de sua teoria, de acordo com autor, foi a percepção de que para além da superdotação acadêmica, que é o tipo mais facilmente mensurado pelos testes psicométricos, há também a superdotação produtivo-criativa, que abrange aspectos da atividade e do envolvimento individual nos quais se incentiva o desenvolvimento de ideias criativas e inusitadas.

Vygotsky (2008a), um dos idealizadores da Teoria Histórico-Cultural, foi um dos primeiros psicólogos modernos a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa. E, em seu tempo, já expressava que a atividade criadora do sujeito é aquela em que se cria algo novo. Para o teórico, a imaginação criadora funciona de forma bastante peculiar, não importa se o

3 A teoria da superdotação desenvolvida por Joseph Renzulli (1978; 1984) refere-se à Teoria dos Três anéis, que compreende três traços fundamentais: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa.

que se cria é algum objeto do mundo externo ou se é uma construção da mente ou do sentimento. A criatividade não é um fenómeno raro, nem tão pouco natural do indivíduo, mas sim um processo presente na realidade do dia-a-dia, que se desenvolve a partir das experiências e mediações entre as pessoas e o ambiente (Vygotsky, 2009).

Ao discutir sobre a criatividade, alguns pesquisadores (Csikszentmihalyi, 2000; Lubart & Mouchiroud, 2003; Runco, 1997; Sternberg & Grigorenko, 2003; Sternberg & Lubart, 1996), a definem de forma ampla como sendo um processo de produzir algo singular e de valor. Todos concordam que uma pessoa criativa demonstra produções e invenções inusitadas, descobertas brilhantes, trabalhos artísticos, entre outros. Contudo, a atividade criadora não pode ser enxergada apenas como um produto de uma manifestação rápida de uma ideia genial; é muito mais do que isso, a criatividade se reflete na dedicação, na disciplina, no esforço consciente e na motivação para um estudo prolongado de uma determinada área do saber. Na perspectiva criativo-produtivo de Renzulli (1997; 2004), a confluência de inteligência, conhecimento, estilos de pensamento, personalidade, motivação e o fator ambiente formam o comportamento criativo. Por sua vez, Sternberg (2008), para além de sua Teoria do Investimento, destaca que: “Uma teoria integradora alternativa da criatividade sugere que muitos fatores individuais e ambientais convergem para que ocorra a criatividade” (Sternberg, 2008, p.403 apud Sternberg & Lubart 1991). Em Vygotsky (2009), o potencial gerador e transformador da atividade criativa possibilita o indivíduo planejar, projetar e construir suas próprias condições de existência.

Em concordância com os autores acima, as pesquisadoras Bahia e Nogueira (2005) destacam que as ideias e as teorias atuais sobre a criatividade assumem diversos sentidos originais. A criatividade pode ser considerada como um processo multidimensional, onde o contexto em que ocorre também deve ser considerado. Nesse sentido, pode-se perceber que às ideias sobre criação e imaginação de Vygotsky (2009), em seu tempo, coadunam com as concepções de criatividade dos autores contemporâneos, mantendo-se extremamente atuais.

3. Método

A metodologia adotada para o andamento do estudo teve como referência princípios e métodos de pesquisa qualitativa, enfocando o estudo de caso (Flick, 2009), os quais contribuíram para elaboração das questões que foram abordadas em entrevistas semiestruturadas. As entrevistas foram realizadas em duas escolas da rede pública estadual: uma, na qual o aluno (estudo de caso) estuda e a outra, onde ele recebe atendimento especializado na Sala de Recursos para as suas necessidades educacionais especiais; e na residência do educando.

A princípio, foi feito um levantamento sobre quais escolas da rede pública do município de Curitiba/Paraná – Brasil ofereciam atendimento especializado em Sala de Recursos para estudantes com AH/SD. A partir desse levantamento as pesquisadoras solicitaram autorização do setor responsável para que fosse iniciada a pesquisa empírica em uma das escolas. Após a autorização e a assinatura dos participantes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, se iniciaram as entrevistas semiestruturadas. Além das entrevistas, que foram gravadas e posteriormente transcritas, realizaram-se observações e análise de material documental: o boletim do aluno e os Relatórios de Avaliação (Talento e Superdotação) e de Avaliação Psicoeducacional, adotando-se como um dos critérios para a participação do educando (estudo de caso), possuir esses documentos referentes às avaliações de AH/SD.

No presente estudo, as questões do questionário semiestruturado tiveram como foco identificar as práticas pedagógicas interativas e desenvolvidas na escola para trabalhar com o aluno especial, assim como identificar como se estabelecem as relações do estudante com os sujeitos da escola (colegas, professores, pedagoga). Especificamente, para a produção deste artigo, organizaram-se e analisaram-se os dados coletados considerando, além dos objetivos iniciais, a temática da criatividade surgida a partir das próprias entrevistas.

3.1 Participantes

Participaram deste estudo um adolescente de quatorze anos com AH/SD, seus pais, que têm formação educacional de nível médio, e sete profissionais da Educação pública estadual que atuam como professores do estudante (sujeito do estudo). Esses docentes têm idades entre 29 e 45 anos. Entre os entrevistados, um atua na função de pedagogo e possui especialização em Psicopedagogia, dois atuam na função de professores na Sala de Recursos para estudantes com AH/SD, sendo que o professor é formado em História e a professora graduada em Pedagogia, ambos têm especialização em Educação Especial. Quatro professores atuam no ensino regular nas seguintes áreas do conhecimento: Matemática, História, Geografia, Português e Inglês, sendo que as duas últimas disciplinas são ministradas pelo mesmo professor, desses docentes apenas o professor de Geografia possui especialização.

Nos resultados e discussão a seguir, a fim resguardar a identificação dos envolvidos, adotou-se como critério a referência aos cargos e/ou grau de parentesco das pessoas entrevistadas: “pedagogo”, “professores da Sala de Recursos”, “professor”, de acordo com a respectiva disciplina, “pai”, “mãe”; e, para o estudante (sujeito do estudo) será utilizado o nome fictício de “Marcelo”.

4. Resultado e discussão

A análise dos dados de pesquisa destaca que Marcelo tem quatorze anos, reside com a sua família em um município metropolitano próximo a cidade de Curitiba/Paraná – Brasil. A sua família é composta por quatro pessoas: o adolescente, seu pai, sua mãe e uma irmã. De forma geral, segundo os seus pais no dia a dia ele é um jovem simpático, carinhoso com a família e bastante participativo nas atividades em casa. A família de Marcelo pertence a uma classe média humilde, seu pai trabalha com transporte de carga. Contudo, apesar do pouco recurso financeiro, seus pais buscam oferecer o máximo possível em termos de oportunidades educativas e culturais para seus filhos, pois acreditam que por meio da educação e das experiências culturais vivenciadas, seus filhos poderão alcançar uma nova realidade. Esse pensamento nos remete as ideias de Vygotsky (2008b) sobre a importância da instrução, do aprendizado escolar e das experiências sociais e culturais. Para o teórico, esses fatores atuam como mediadores para que ocorra a internalização dos conhecimentos socialmente disponíveis, ampliando assim, as possibilidades humanas de desenvolvimento.

Os pais de Marcelo destacam que seu filho sempre demonstrou ser muito inteligente, mas parecia ser muito diferente em relação às crianças de sua faixa de idade. Segundo a sua mãe, desde a mais tenra infância notava um elevado nível de curiosidade e alto senso de percepção para os detalhes que envolvessem objetos e/ou temas do seu interesse. Devido a possível precocidade de seu filho, os pais resolveram proporcionar estímulos variados como: jogos de quebra cabeça, da memória, dominó, xadrez, entre outros, que pudessem satisfazer os seus interesses. Ainda, de acordo com a mãe, o adolescente é muito estudioso nas disciplinas que lhe interessa, gosta muito de pesquisar, inventar e testar seus experimentos eletrônicos. Entretanto, a mãe declara em entrevista que, algumas vezes, fica um pouco preocupada com o filho porque ele é um jovem de “*poucos amigos*”, ou seja, prefere passar praticamente todo o dia em seu laboratório produzindo e testando suas invenções, a brincar com adolescentes de sua faixa etária; e, às vezes, seu filho parece um pouco chateado e insatisfeito por perceber suas dificuldades para desenvolver vínculos de amizade com jovens de sua faixa etária. O adolescente declara: “*a maioria dos estudantes de minha sala de aula não me dão atenção; e parece que não entendem coisas simples que tento conversar com eles*” (Marcelo).

Com relação à dificuldade de socialização que ocorre com alguns educandos com AH/SD e com o aluno estudado, é possível refletir e buscar uma possível relação com os estudos de Hollingworth (1942) que, apesar de ter sido realizado há muito tempo, continua sendo relevante para tentarmos entender algumas das dificuldades de ajustamento de certos indivíduos superdotados. Esse teórico constatou em suas pesquisas que certos estudantes que apresentavam um QI (Quociente de Inteligência)

muito elevado, beirando os 180, apresentavam dificuldades significativas em desenvolver vínculos de amizade com pessoas de sua faixa etária, pois segundo o pesquisador, o grupo de pessoas com idades semelhantes não compartilham os mesmos interesses dificultando a interação entre os pares.

4.1 Fragilidade do sistema educacional brasileiro

O referido adolescente é estudante do 8º ano do ensino fundamental e estuda em uma escola da rede pública estadual, localizada em uma cidade metropolitana de Curitiba/Paraná – Brasil. Contudo, como a escola em que estuda não possui Sala de Recursos para o atendimento de pessoas com AH/SD e nem profissionais especializados nessa área, o estudante recebe atendimento para as suas necessidades educacionais especiais em uma Sala de Recursos em outra escola pública localizada na cidade de Curitiba, esse atendimento especializado ocorre duas vezes por semana no contra turno escolar.

Segundo os professores especializados em Educação Especial, que atuam desenvolvendo o trabalho com Marcelo, a Sala de Recursos atende às mais variadas áreas de acordo com o interesse pessoal dos educandos, por exemplo: oficina de Produção Textual/Teatro; oficina de Literatura; Grande Grupo que aborda questões sobre “inteligência interpessoal e intrapessoal” (Gardner, 1983; 1993; 1994; Gardner, Kornhaber & Waker, 1998); oficina de Aerodelismo; RPG I e II (Role Playing Game), entre outros. Contudo, ainda, de acordo com os professores, apesar do aluno expressar o desejo de frequentar a oficina de Robótica, ele ficou com a segunda opção e está frequentando a oficina de Aerodelismo, isso devido ao fato de, no momento, a Sala de Recursos está sem orientador voluntário para a área de Robótica.

Considerando-se as vozes dos professores, as observações do espaço físico e dos materiais utilizados, as vozes do próprio estudante Marcelo e de sua família, percebe-se que, apesar de existir Salas de Recursos para o atendimento especializado de estudantes com AH/SD, em alguns casos, esses atendimentos ainda encontram-se aquém do que se pode considerar necessário para a busca da qualidade da educação; e, do que muitos destes indivíduos almejam para avançar em seu desenvolvimento pessoal, seja pela falta de estrutura física e a falta de materiais específicos para a realização dos trabalhos, seja pelo pouco número de docentes especializados para trabalhar as reais necessidades desse alunado. Com relação a algumas dessas dificuldades, Piske e Stoltz (2013) destacam que o sistema educacional brasileiro ainda apresenta limitações para que seus estudantes consigam realizar suas atividades com qualidade e liberdade de expressão.

Com posição semelhante, Alencar (2001) ressalta que várias razões poderiam ser apontadas para justificar a importância de se propiciar melhores condições à expressão do alto potencial dos alunos

com AH/SD, assim como a todos os estudantes em sala de aula regular, proporcionando assim, as condições para o desenvolvimento de talentos criativos em todos os níveis de ensino. Apesar da percepção de vários pesquisadores da área sobre a necessidade de fortalecimento do atendimento especializado a esses estudantes especiais, Delou (2012) destaca que, contraditoriamente, não é isso que vem ocorrendo:

O Brasil não avançou muito na oferta de atendimento educacional para alunos superdotados. As ações sempre se caracterizaram pela descontinuidade (Alencar & Fleith, 2001; Delou, 2001), contudo em todos os momentos em que a Educação Especial foi revista, optou-se pela manutenção do atendimento dos alunos superdotados na área da Educação Especial, muito mais pelo trabalho político junto aos especialistas mostrando o desperdício dos talentos escolares em virtude dos baixos níveis de ensino praticados do que por saber-se sobre a eficácia deste tipo de atendimento. (Delou, 2012, p.132 apud Delou, 2001).

Da literatura examinada, apesar de existirem problemas significativos que dificultam a qualidade de ensino no sistema educacional brasileiro, como por exemplo: as dificuldades políticas, investimento deficitário e carência de profissionais especializados, destacados por Alencar (2001); Delou (2012); Piske e Stoltz (2013). Com a pesquisa empírica, por outro lado, observou-se que os profissionais entrevistados que trabalham na Sala de Recursos para alunos com AH/SD são extremamente comprometidos e envolvidos com o seu trabalho, isso nos leva a reflexão de que o recurso mais relevante e decisivo desses espaços é o recurso humano.

4.2 Práticas pedagógicas e alto potencial criativo na escola

De acordo com a pedagoga da escola onde o aluno estuda, ele faz parte do grupo discente desde o 5º ano, mas somente no 8º ano é que o estudante fez as avaliações e recebeu a confirmação de AH/SD. Apesar de, a princípio, o estudante não ter o laudo comprobatório do seu alto potencial, alguns professores consideravam que Marcelo parecia diferente em relação aos outros alunos de sua turma e de mesma faixa etária, percebiam que o estudante apresentava um alto potencial cognitivo: raciocínio lógico apurado, expressiva habilidade e criatividade em articular informações de conteúdos e de disciplinas variadas, envolvimento com as atividades e significativo desejo de aprender sempre mais, destacando-se, principalmente, nas disciplinas de Matemática, Ciências e nas atividades de pesquisa, conforme destacam alguns professores entrevistados:

Nós percebíamos o forte interesse dele pelas áreas que eu te falei [Matemática, Ciências e pesquisas/experiências], quando ele precisava apresentar trabalhos de pesquisa e trabalhos na Feira de Ciência, produzia sempre além do que tinha sido proposto pelo professor. (pedagoga)

[...] quando estou ensinando história geral, ele [Marcelo] articula com muita autonomia e rapidez os contextos geral/mundial com o contexto específico do Brasil; assim como, consegue fazer as relações temporais e associações entre uma época e outra da história. (professora de História)

[...] Marcelo é muito curioso e inteligente, consegue fazer algumas associações rápidas de conteúdos e sempre apresenta ideias diferenciadas e inovadoras para contribuir em sala de aula. (professora de Geografia)

O [aluno] tem bastante do raciocínio lógico, memorização imediata, consegue expressar-se matematicamente de forma criativa, muitas vezes resolve os exercícios de forma oral e com variadas propostas para a resolução dos problemas; por exemplo, na sala de aula, eu explico o conteúdo de uma determinada forma [...] o aluno olha, analisa e sempre apresenta outras formas diferenciadas para resolver o mesmo problema, e isso é uma constante. (professora de Matemática)

Percebe-se que muitas das características de Marcelo, destacadas pelo quadro docente de sua escola, são semelhantes às enfatizadas por Renzulli (1978; 1984; 2004) em sua concepção de superdotação, presente na Teoria dos Três anéis: habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa. Para esse autor, a congruência desses fatores define o conceito de AH/SD, porém em consonância com o próprio teórico considera-se que essas características incluem, mas não limitam a identificação, pois assim como qualquer ser humano indivíduos com AH/SD têm características bastante distintas.

Apesar do alto potencial do aluno Marcelo, vários professores afirmaram em entrevista que o educando apresenta dificuldades no relacionamento interpessoal com os colegas, mostrando-se extremamente crítico em relação a alguns adolescentes que estudam com ele. O aluno apresenta um perfil introspectivo e mesmo quando os professores propõem atividades em dupla ou em grupo o educando manifesta o desejo de realizá-las sozinho, se saindo muito bem quando isso é permitido. Porém, geralmente, os professores não abrem exceções, pois segundo a pedagoga a proposta pedagógica é justamente promover a interação entre os pares, proporcionando as trocas de conhecimento. Em concordância com Vygotsky (2005), entende-se que a partir do momento em que as práticas educacionais são propostas buscando-se a formação social e a formação individual do aluno, ligadas entre si por uma relação dialética, as trocas entre os estudantes adquirem fundamental importância.

Contudo, apesar das afirmações da maioria dos professores sobre as dificuldades de interação do estudante com os outros alunos de sua idade, os docentes foram unânimes em afirmar que Marcelo é bastante solícito, participativo, respeitador e educado. Pode-se refletir que, provavelmente, esses traços de personalidade sejam decorrentes da educação recebida pela família, que certamente se reflete na vida em sociedade.

No que se refere à questão sobre como se desenvolve as práticas pedagógicas dos professores para trabalhar com o aluno com AH/SD, de acordo com a pedagoga da escola, os docentes são orientados a trabalhar, sempre que possível, com práticas pedagógicas interativas explorando trabalhos em duplas e em grupos, de forma que haja uma troca de conhecimento entre os pares. As respostas de alguns professores frente às entrevistas semiestruturadas são transcritas a seguir:

Procuo sempre trabalhar com os alunos de forma criativa, para assim alcançar o objetivo que é a aprendizagem dos estudantes. [...] trabalho sempre explorando e priorizando o campo visual e a realidade dos educandos, por exemplo: trabalho os conteúdos com gráficos, tabelas, cálculo de escala, mapas, etc. [...] Se vou trabalhar a densidade demográfica procuro trabalhar antes a densidade demográfica da casa dos alunos. (professora de Geografia)

Costumo trabalhar valorizando as potencialidades do educando, mesmo durante as avaliações, considero não só o que é escrito, mas também os cálculos expostos de forma oral. (professora de Matemática)

[...] na medida do possível tento utilizar algumas práticas pedagógicas interativas conforme orientação de nossa pedagoga: proponho trabalhos em dupla e em grupo; ou seja, trocam conhecimentos, um aluno responde e o outro escreve. Procuo incentivar as crianças a buscarem significados naquilo que leem e escrevem. (professora de Português)

Essas práticas pedagógicas assemelham-se à busca de significados que a pesquisadora Stoltz (2010) enfatiza, inspirando-se em Vygotsky (1994). Para a pesquisadora: “O significado é culturalmente construído e partilhado e é nele que o pensamento e palavra se unem e originam o pensamento verbal. É pelo significado que temos a generalização e a possibilidade de transformação. O significado é a parte fundamental da palavra” (Stoltz, 2010, p. 176).

Em análise, e considerando-se as respostas dos professores à entrevista, três dos quatro professores do ensino regular, de forma geral, afirmaram que sentem dificuldades em trabalhar com estudantes com AH/SD, declarando que não se sentem totalmente preparados, pois em seus cursos não receberam formação específica para trabalhar com alunos com perfil tão peculiar; sendo que,

com este aluno (sujeito do estudo) em especial, não externaram essa problemática; pode-se refletir que talvez seja devido ao fato de lecionarem para o educando já há quatro anos e o conhecerem bem. Assim, confirma-se o já evidenciado de que alguns professores ainda sentem dificuldades em trabalhar com alunos superdotados (Taucei, Stoltz & Gabardo, 2012; Taucei & Stoltz, 2013).

5. Conclusão

As entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes da pesquisa, as observações de campo e o estudo da literatura disponível sobre as temáticas estudadas, promoveram subsídios para a análise da pesquisa desenvolvida. Os dados coletados com as entrevistas semiestruturadas sugerem que o adolescente (estudo de caso) apresenta um alto potencial cognitivo: raciocínio lógico apurado, expressiva habilidade e criatividade em articular informações de conteúdos e de disciplinas variadas, envolvimento com as atividades e significativo desejo de aprender sempre mais, destacando-se, principalmente, nas disciplinas de Matemática, Ciências e nas atividades de pesquisa, experimentos e invenções criativas. Assim, pode-se considerar que o estudante possui características de uma pessoa com indicadores de “superdotação acadêmica e produtivo-criativa”, características apresentadas e destacadas nos estudos e na Teoria dos Três Anéis, proposta por Renzulli (1978; 1984).

Foi possível perceber uma forte motivação, comprometimento e envolvimento por parte do aluno em relação à escola, propondo sempre formas diferenciadas para as resoluções de problemas em sala de aula, contribuindo assim com discussões pertinentes para o enriquecimento das aulas. Contudo, o estudo evidenciou que o educando, apesar de se relacionar bem com os professores, apresenta sérias dificuldades em interagir e desenvolver vínculos de amizade com os alunos de sua faixa etária, que estudam com ele.

No que tange as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, observa-se que apesar das dificuldades estruturais e de formação especializada de alguns professores, a pedagoga vem orientando um trabalho voltado a práticas pedagógicas interativas e criativas, valorizando a produção dos alunos. Contudo, apesar das práticas pedagógicas destacadas pelo quadro docente, analisando-se o boletim do estudante, percebe-se que em algumas disciplinas nas quais foi enfatizado o alto potencial do aluno as notas aparecem como “insuficientes”; é possível considerar que talvez essa contradição seja decorrente das dificuldades que alguns professores expressaram em trabalhar com estudantes com AH/SD, pode-se concluir que isso se dá devido à falta de formação especializada e a complexidade do perfil desses alunos. Quanto as Salas de Recursos, os professores são extremamente comprometidos e envolvidos com o seu trabalho; entretanto, observa-se a necessidade de maior investimento por parte dos governos estadual e federal, no enriquecimento destes ambientes.

Apesar do tema criatividade não ter sido o foco principal da pesquisa, percebeu-se em vários momentos das entrevistas semiestruturadas que os participantes se referiam a esse tema, principalmente, quando respondiam questões sobre o aluno. Além de se perceber que as práticas educacionais adotadas buscavam o favorecimento da criatividade e a valorização da produção do aluno. Conclui-se que a estimulação e a consideração de atividades criativas, em sala de aula, tornam-se fundamentais para o desenvolvimento de significados em relação aos conteúdos escolares trabalhados.

Referências

- Alencar, E. M. L. S.** (2001). *Criatividade e educação de superdotados*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Alencar, E. M. L. S.** (1986). *Psicologia e educação do superdotado*. São Paulo: E.P.U.
- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D.** (2001). *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: E.P.U.
- Bahia, S. & Nogueira, S. I.** (2005). Entre a teoria e a prática da criatividade. Rev. Crearmundo – Creatividad – Ética – Educación, n. 03, especial libros. Recuperada em: 22 março de 2013, de: <http://www.creamundos.net/primeiros/revista>
- Csikszentmihalyi M.** (2000). Creativity: Na overview. In. A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (Vol. 2), Washington, DC: American Psychological Association.
- Delou, C. M. C.** (2012). O atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação no ensino superior: possibilidades e desafios (p.132). In L. C. Moreira e T. Stoltz (Orgs.). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba, PR: Juruá.
- Flick, U.** (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. (2009). J. E. Costa (Trad.). 3ª ed. Porto Alegre: Artmed.
- Piske, F. H. R., e STOLTZ, T.** (2013). Criatividade na escola: a necessidade de reavaliar as práticas educacionais aos alunos superdotados. In. F. H. R. Piske e S. Bahia (Org.). *Criatividade na escola: o desenvolvimento de potencialidades, altas habilidades/superdotação (AH/SD) e talentos*. Curitiba, PR: Juruá.
- Freeman, J. & Guenther, Z. C.** (2000). *Educando os mais capazes: ideias e ações comprovadas*. São Paulo, E.P.U.
- Gardner, H.** (1994). *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gardner, H.** (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books. (1993). *Multiple intelligences. The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H., Kornhaber, M. L. Wake, W. K.** (1998). *Inteligência: múltiplas perspectivas*. Veronese M. A. V. (Trad.). Porto Alegre: Ed. Artmed.
- Hollingworth, L.** (1942). *Children above 180 IQ. Origin and development*. New York: World Books.

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** (2010). *Síntese de Indicadores Sociais*. Recuperado em 01 de abril de 2013, de: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/in>
- Lubart, T. L., & Mouchiroud, C.** (2003). Creativity: a source of difficulty in problem solving. In J. E. Davidson & R. J. Sternberg (Eds.), *The Psychology of problem solving*. New York: Cambridge University Press.
- Maia-Pinto R. R. E fleith, D. S.** (2002). *Percepção de professores sobre alunos superdotados*. Rev. Estudos de Psicologia, PUC-Campinas (v.19, n.1, pp.78-90). Recuperado em 10 de março de 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v19n1/a07.pdf>.
- Ministério da Educação e Cultura.** (2010). Educacenso. Recuperado em 01 de abril de 2013, de <http://www.portal.inep.gov.br>
- Renzulli, J. S.** (2004, janeiro/abril). O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*, 27(10) (pp.75-131), Recuperado em: 07 de outubro de 2011, de <http://puccrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/375/272>
- Renzulli, J. S.** (1978) *What makes giftedness? Reexamining a definition*. Phi Delta Kappan 60: (pp. 180-184). (1984) *The three ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity*. The University of Connecticut.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M.** (1997). *The Schoolwide Enrichment Model: a how-to guide for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Runco, M. A.** (1997). *Creativity research handbook (Vols, 1-3)*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Sternberg, J. S.** (2008). *Creativity research Journal*. Recuperado em: 23 março, de 2013, de <http://people.uncw.edu/caropresoe/GiftedFoundations/SocialEmotionalmqCreativity-articles/SternbergNature-of-creativity.pdf>
- Sternberg, J. S.** (2008). *Psicologia cognitiva* (4 ed., p.403). (R. C. Costa, Trad.), Porto Alegre: Artmed
- Sternberg, J. S., & Lubart, T. I.** (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*.
- Sternberg, J. S., & Grigorenko, E. L.** (2003). *Inteligência plena: ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos*. Porto Alegre: Artmed.
- Stoltz, T.** (2010). Por que Vygotsky na educação? In. E. C. Ramos e K. Franklin (Orgs.). *Fundamentos da educação: os diversos olhares do educar* (p.176). Curitiba: Juruá.
- Taucei, J. R.; Stoltz, T. e Gabardo, C. V.** (2012). Altas habilidades/superdotação e dislexia: uma discussão a partir de estudos de caso. Trabalho apresentado no Congresso do Conselho Brasileiro para Superdotação – ConBrasSD. I Encontro de Crianças e Jovens *Superdotados do Rio de Janeiro*. Cultura, Ciência e Tecnologia: INOVAÇÃO em Capacidades e Talentos. Recuperado em 13 de outubro de 2013 de: *Anais-VF1.pdf* conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2013/03/Programação-Geral.pdf I Encontro de Crianças e Jovens *Superdotados do Rio de Janeiro*. (2013). *Caminhos e descaminhos: a trajetória complexa do aluno com AH/SD e Dislexia na escola*. Rev. Cadernos de Educação FaE/UFPel. N.44. Recuperado em 16 de novembro, de 2013, de <http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/>

- Virgolim, A. M. R.** (1998). *Uma proposta para o desenvolvimento da criatividade na escola, segundo o modelo de Renzulli*. Trabalho apresentado na XXVIII Reunião Anual de Psicologia, Ribeirão Preto, SP. Recuperado em 10 jul. De 2013, de <http://www.virgolim.wikispaces.com/file/view/superdotação+programa.pdf>
- Virgolim, A. M. R.** (2012). A educação de alunos com alta habilidade/superdotação em uma perspectiva inclusiva. In. *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. L. C. Moreira & T. Stoltz (Coords.). Curitiba: Juruá.
- Vygotsky, L. S.** (1994). The problem of the environment. In Van Der Veer R., & Valsiner, J. *The Vygotsky reader*. Oxford: Blackwell Publishers. (2008a). *Pensamento e linguagem*. J. L. Camargo (Trad.). 4º. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes. (2008b). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. (2009). *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Apresentação e comentários: A. L. Smolka; Z. Prestes (Trad.). São Paulo: Ática. (2010). *Psicologia pedagógica*. P. Bezerra (Trad.). 3º. Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes.

School motivation and academic achievement of students in secondary education

Morales Rodríguez, Francisco Manuel

Facultad de Psicología. Universidad de Málaga (España)

E-mail: framorrod@uma.es

Abstract

From a constructivist approach (Shunk, 2000; Wolters, 2004), school learning cannot exclusively be reduced to students' cognitive level. We must also take into account motivational aspects such as learners' intentions, goals, perceptions and beliefs, as we understand that these aspects are mental representations showing associations between cognitive aspects and affective-motivational aspects in school learning. In fact, a number of research studies have found that academic learning has deep repercussions on a student's inner world, that is to say, that students' expectations, attributions, motives and interests determine their school success or failure (Ames, 1992; Ames and Archer, 1988). The area of school motivation is a complex one; there are a number of definitions and theories that attempt to explain the processes and outcomes of school learning, especially in relation to the study of academic subjects. This paper aims to analyse the importance of intrinsic motivation factors as determinants of academic achievement in English as a Foreign Language (EFL). The aim of the present study has been to analyse the existing relationship between students' academic motivation and performance. This study explores the importance of motivational variables for school achievement. In particular, the present study suggests that students with a higher intrinsic motivation to learn English will achieve better grades in this subject. Participants were 542 students (male and female) of Secondary Education. Results show that there is a correlation between academic goals and academic results; in particular an association exists between learning goals (intrinsic motivation) and a high academic achievement. With regards to the importance of intrinsic motivational factors, this study concludes that these factors are determinants of academic achievement in English as a Foreign Language (EFL). Therefore, results are useful in view of improving the process of teaching/learning EFL. The relevant conclusion reached here point to the academic goals as being indicator of and decisive factor for academic achievement.

Palavras-chave: Academic achievement, school motivation, English

1. Introduction

A number of research studies have found that academic learning has deep repercussions on a student's inner world, that is to say, that students' expectations, attributions, motives and interests determine their school success or failure (Ames, 1992; Ames and Archer, 1988). With the purpose of using an integrative approach, different theories are here examined, not individually and without connection, but rather explaining their role in relation to the processes of academic motivation. Thus, Pintrich and DeGroot (1990) identified three relevant dimensions in the area of motivation in educational contexts: 1) expectancy components, 2) value components and 3) affective components. Expectancy components refer to students' expectations about their success in performing a task; while value components concern students' goals and beliefs about the importance of performing the task. Different types of goal orientation have been described in this area. Among them, learning goals have been widely studied against performance goals. According to the representative authors of the goals approach (Ames, 1992; Elliot and Dweck, 1988; Nicholls, 1984; Pintrich, 2000), students with learning goals seek to perform a task in order to acquire new knowledge and improve their competence.

In this light, they are likely to believe that their effort leads to their success/failure and that intelligence is a modifiable variable. They are also more likely to see difficult tasks as a challenge, and use deep processing strategies. On the other hand, students with performance goals seek to demonstrate their competence in order to receive favourable judgments and avoid negative judgments. They are less concerned with learning per se but as a means to demonstrate their competence. They see intelligence as a fixed and constant concept and difficult problems as potential failure situations. Also, they are likely to use low-complexity strategies. Pintrich and DeGroot (1990) suggest three types of goals: self-oriented goals, socially oriented goals and work-avoidance goals.

They also talk about the subjective value of the task: importance, usefulness, interests; and an affective component concerning students' emotional reactions to the task and to task results.

It is worth stressing that recent views have suggested that self-concept plays an important role in motivation and school learning. In fact, the most recent theories on motivation contemplate self-concept as a first order element to be taken into account (González-Pineda, González-Cabanach, Núñez and Valle, 2002).

The present research study identifies the following four types of goals (see Table 1), which have been used in established studies on motivation and were introduced by Núñez, González-Pineda, González-Pumariega, García and Rocés (1997):

a) Learning goals involve achievement motivation, curiosity, perception of the task as a challenge and interest to learn (intrinsic motivation). Students with learning motivation are willing to persist in the face of difficulty because they are interested in acquiring new knowledge, and they assume the risk of making mistakes;

b) Performance goals are oriented to the achievement of external goals, such as quest rewards, favourable judgments, teachers' approval and avoidance of negative judgments (intrinsic motivation). Students with performance motivation prefer to receive a positive assessment on an easy task, rather than assuming the risk of receiving a negative assessment, on a more challenging and meaningful task (Dweck and Leggett, 1988). While learning goals involve a mastery-oriented pattern, performance goals involve a higher risk of showing what is called a helpless pattern (Elliott and Dweck, 1988). Performance goals lead students to try and defend themselves to others and to question their ability, thus avoiding challenging tasks, albeit reducing their chances of acquiring knowledge and improving their abilities;

c) Socially oriented goals aim to achieve good results in order to reinforce social image. These Students become frustrated with poor results;

d) Lack of goals (reward-oriented goals). There are also students with no academic goals who seek to avoid the task. These are often students conditioned by generalized failures who feel only motivated by the reward.

The present study analyses the importance of intrinsic motivational factors as determinants of academic performance in English as a Foreign Language (EFL). The general aim of the present study has been to analyse the existing relationship between "students' academic motivation" and "students' academic performance" variables. In particular, this study tested the hypothesis that students with a higher intrinsic motivation to learn EFL would achieve better grades in this subject.

2. Method

2.1 Participants

Participants were 542 students of Secondary Education (3rd and 4th grade, i.e. 14 to 16 year-olds) from three high schools in the city of Malaga. Two different groups were administered the questionnaire and assessed in relation to their performance. The groups selected came from two different socio-cultural levels (medium-high and medium-low), with the purpose of obtaining a sample as representative as possible.

2.2 Instruments

Questionnaire to Assess Academic Goals in Secondary Education Students (CEMA-2 in Spanish) (Núñez, González-Pineda, González-Pumariega, García and Rocés, 1997). The questionnaire identifies the types of goals mentioned earlier (see Table 1), i.e. learning goals, reward-oriented goals, self-oriented goals and socially oriented goals.

The above authors believe that it is important to distinguish the nature of the rewards that motivate the individual. Thus, the category “performance goals” must be considered in two separate dimensions: performance goals related to social value (e.g. “I study because I want to be valued by my parents and teachers”) and performance goals related to obtaining tangible rewards (e.g. “I study because I want to get a good job in the future). The questionnaire is composed of 42 items with a Likert-type scale for responses, where students assess their motivation to study hard, based on a 0 to 5 scale (1=Never; 5=Always). The scale allows for the extraction of the type of motivation that leads students to tackle their tasks in the EFL subject. What follows is, an example of an item from each category of the questionnaire: a) An item assessing the goal of studying to acquire competence and control is: “I study hard because the new knowledge allows me to be more competent.”; b) An item assessing the goal of studying to defend the Self (performance-avoidance goals) is: “I study hard because I do not want my classmates to make fun of me.”; c) An item assessing the goal of studying because of an individual interest in the subject matter is: “I study hard because I find what I study very interesting.”; d) An item assessing the work-avoidance goal to defend the Self is: “I avoid working in class if I think that I will do worse than everyone else.”; e) An item assessing the goal of studying to seek self-aggrandizement (performance-approach goals) is: “I study hard because I want to get one of the best student grades in my class.”; f) An item assessing the goal of studying to acquire social value is: “I study hard because I want the people I care for to be proud of me.”; g) An item assessing the goal of studying to get a good job in the future is: “I study hard because I want to get a good job in the future.”

The instrument presents appropriate psychometric properties. The performance assessment scale ranged from 1 to 10, average performance in EFL according to official records.

2.3 Procedure

The two Secondary Education High Schools were contacted and informed in writing of the objectives of the project. Likewise, parents were asked for their permission and consent, and were given the corresponding instructions and information.

Questionnaires were conducted by two researchers trained to explain the objectives to teachers and give instructions to students. Questionnaires were completed in a collective application in the different Secondary Education classrooms.

Before handing out the questionnaires, students were informed that the data they provided would be confidential and that their full name was only required in order to compare their questionnaire results with their academic record.

Additionally, they were given unlimited time to complete the questionnaires.

2.4 Data Analysis

Data coding and analysis were conducted by using the SPSS 15.0 statistical package.

The Student's t-test was applied on independent samples to find out if there were statistically significant differences in goals based on academic performance.

3. Results

The profile of the studied sample is characterized by the predominance of learning goals as well as reward-oriented goals.

In other words, participating secondary education students study EFL either, because they like the subject per se (hence they seek to improve their competence, i.e. they are intrinsically motivated), or because they seek to get a good job in the future (hence they seek a reward-oriented goal, i.e. they are extrinsically motivated).

Therefore, participating students would study EFL not only because they are interested in the subject (intrinsic motivation) and their subsequent satisfaction, but also because of the reward that they would get (to find a good job).

The present study has analysed the correlation between secondary education students' motivation and their performance (Table 1).

While the former variable (motivation) has been examined by means of questionnaires; the latter (performance) was examined by means of students' grades in EFL.

Results show that students with learning and performance goals present significantly high values as far as academic performance is concerned.

On the other hand, students who have a fear of failure or socially-oriented goals (i.e. avoiding social rejection) present significantly lower values in academic performance as compared to other students.

Likewise, students with less academic performance (i.e. low grades in EFL) have low scores in goals oriented to punishment-avoidance.

This means that they are extrinsically motivated, i.e. they tackle the task in order to achieve a goal different from the task in itself (such as avoiding parents' punishment).

It is also worth stressing that self-oriented goals based on the defence of the Self (which are the ones promoting motivation) achieve high scores in line with academic performance.

Conversely, goals based on motivational inhibition are inversely proportional to academic performance. Equally, socially-oriented goals are inversely proportional to academic performance.

This means that students' motivation for getting low grades is related to the acquisition of social value, either by getting approval and acceptance from others, or by avoiding social rejection.

In other words, they aim to achieve good results in order to reinforce their social image.

Additionally, they get frustrated with poor results, which would account for a type of extrinsic motivation.

Conversely, students who get high grades are not motivated by goals such as getting approval from others, but their motivation comes from within, from the act of learning itself.

Table 1. Mean Difference in the Motivation Variable (Learning Goals) Based on the Performance Variable (Grades 7 to 10).

GOALS	Grades	Grades	gI= 540
	Average Grades Between 5 and 7* (SD)	Average Grades Between 7 and 10** (SD)	t
Learning Goals			
1. Acquiring competence and control.	3.22 (.72)	4.68 (.81)	-13.59*
2. Interest in the subject (intrinsic motivation).	1.66 (.23)	3.62 (.44)	-17.81*
Self-Oriented Goals			
3. Defence of the Self by personal involvement (promoting motivation).	2.54 (.80)	4.24 (.91)	-15.64*
4. Defence of the Self by lack of involvement (motivational inhibition).	2.13 (.82)	1.18 (.89)	10.76*
5. Self-Aggrandizement (by involvement).	2.56 (.19)	3.05 (.61)	-8.00*
Socially Oriented Goals			
6. Acquiring social value by getting approval or by avoiding rejection (involvement).	2.25 (.69)	1.22 (.71)	10.24*
Achievement Goals or Reward-Oriented Goals			
7. Getting a good job in the future.	3.78 (.70)	4.64 (.78)	-13.71*
8. Avoiding punishment (or loss of privileges).	2.14 (.41)	1.04 (.53)	10.63*

Statistical significance. *p < .01; ** p < .05

4. Discussion

Recent researchers have stressed the importance of assessing multiple goals (both social and academic) with the purpose of achieving the socio-emotional and academic integration of secondary education students (González-Pienda, González-Cabanach, Núñez and Valle, 2002; Valle et al., 2008).

Learning goals can predict and control behaviour, which is relevant in view of analysing associations among motivation, learning and academic performance.

In general terms, it can be stressed that the profile of the studied sample is characterized by the predominance of learning goals as well as reward-oriented goals.

With regards to reward-oriented goals, there is a clear difference as far as results are concerned: When motivation is based on punishment-avoidance or loss of privileges (extrinsic motivation), students get poorer results (less performance).

This would confirm the working hypothesis of the study: the higher extrinsic motivation, the lower academic performance.

These results are consistent with those shown by Valle *et al.* (2008), suggesting that avoidance goals are more maladaptive than learning and performance goals.

However, within the same category, results show that students with both good and poor grades are equally motivated to get a good job in the future. This means that when motivation is understood as the effort and persistence to tackle academic tasks in order to get a job, it is equally important to the entire sample, as all boys and girls participating in this study have assigned a high score to the items reflecting it.

Results may be taken into account in view of an education aimed to improve social coexistence and attention to motivational diversity, as students are not only different as far as knowledge, competences and attitudes are concerned, but they also differ at a motivational level. Therefore, there are undoubtedly different ways to approach learning and achieve academic success.

Finally, it is worth highlighting that the study has shown the relevant role that academic goals (i.e. learning goals, self-oriented goals, socially oriented goals and reward-oriented goals) play in predicting school behaviour.

To conclude, the present study has proven that there is a correlation between academic goals and academic results; in particular an association exists between learning goals (intrinsic motivation) and a high performance.

In other words, learning goals are associated to a high use of processing strategies and to highly-qualified learning strategies, which facilitate the comprehension of the material to be learned.

Along these lines, established studies (Valle *et al.*, 2009) have found that the deep learning approach is related to students' involvement and intrinsic interest in learning in those students who attribute their academic results to internal causes, such as effort or capacity.

This study has proven that there is a correlation between academic goals and academic results; in particular an association exists between learning goals (intrinsic motivation) and a high performance.

In other words, learning goals are associated to a high use of processing strategies and to highly-qualified learning strategies, which facilitate the comprehension of the material to be learned.

References

- Ames, C.** (1992). Classrooms: Goals, Structure, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, *84*, 261-271.
- Ames, C.** and Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, *80*, 260-267.
- Dweck, C. S.** and Leggett, E. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, *95*, 256-273.
- Elliott, E.S.** and Dweck, C.S. (1988). Goals: An Approach to Motivation and Achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*, 5-12.
- González-Pienda, J. A;** González-Cabanach, R., Núñez, J. C. and Valle, A. (2002). *Manual de psicología de la educación*. Madrid: Pirámide.
- Nicholls, J.G.** (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review*, *91*, 328-346.
- Núñez, J.C.,** González-Pienda, J.A., García, M.S. y González-Pumariega, S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, *9*(2), 271-289.
- Pintrich, P.R.** (2000). Multiple Goals, Multiple Pathways: The Role of Goal Orientation in Learning and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, *92*, 544-555.
- Pintrich, P.R.** and De Groot, E.V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Performance. *Journal of Educational Psychology*, *82*, 33-40.
- Shunk, D. H.** (2000). *Learning Theories: An educational perspective (3rd ed.)*. Upper Saddle River, NJ.: Prentice-Hall.
- Valle, A.,** Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J., González-Pineda, J. A. and Rosario, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes de Secundaria: Análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Psicología*, *26*, 113-124.
- Valle, A.,** Núñez, J. C., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., González-Pineda, J. A. and Rosario, P. (2008). Capacidad predictiva de las metas académicas sobre el rendimiento en diferentes áreas curriculares. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *40*, 111-122.
- Wolters, C.** (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structure and goal orientation to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, *96*, 236-250.

El compromiso con la escuela desde la perspectiva de estudiantes de enseñanza secundaria de éxito escolar

M^a Dolores Molina
m.dolores.molina@uv.es

Resumen

Marco conceptual: El estudio de las relaciones entre el éxito escolar y el compromiso con la educación es una vía para colaborar a reducir los índices de fracaso escolar. Diversos estudios han mostrado evidencias de estudiantes de éxito que muestran un alto nivel de compromiso con la educación, independiente de factores sociales, culturales y de género (Francis, Read & Skelton, 2009; Gorard & See, 2011; Akey, 2006; Abajo y Carrasco, 2004). Compromiso e implicación que se manifiestan en el nivel de participación y en el interés intrínseco que un estudiante muestra hacia la escuela. **Objetivo:** Conocer qué significa para ellos y ellas el éxito escolar; comprender qué les lleva a comprometerse con la escuela. Indagar en las construcciones subjetivas diferenciadas.

Metodología: Entrevistas en profundidad a una muestra intencional de 26 estudiantes de enseñanza secundaria postobligatoria, que cursan Bachillerato o Ciclos formativos. Además, hemos utilizado un cuestionario de contexto (para obtener datos del ambiente familiar) y la técnica del fotolenguaje (para explorar aspectos más emocionales). **Resultados:** Todos los estudiantes muestran un alto compromiso con la formación; quienes cursan Bachillerato lo han desarrollado a través de una trayectoria escolar estable, mientras quienes cursan Ciclos Formativos lo han generado como fruto de un proceso de maduración personal. Aunque no todos se consideran buenos estudiantes, se definen como responsables y comprometidos con el trabajo escolar, mostrando una actitud positiva ante la escuela que se concreta en atender en clase y respetar las normas del aula. Las chicas son consideradas mejores estudiantes. **Conclusión:** Cuestiones para reflexionar y tomar decisiones: a) ofrecer posibilidades de experiencias de éxito tempranas que fortalezcan la autoestima; b) cuidar la enseñanza secundaria como un momento crítico, en el que muchos estudiantes se enfrentan al fracaso y a la ruptura de sus expectativas de éxito; c) establecer canales diversos para acoger a quienes se apartan de la escuela; y d) contribuir a crear, desarrollar y fortalecer el proyecto vital de cada estudiante, lo que requiere una mirada que lo contemple como un ser singular.

Palabras clave: Compromiso con la escuela; éxito escolar; Bachillerato; Ciclos Formativos.

Abstract

Conceptual framework: The knowledge of the relations between school success and engagement with education may help to reduce school failure. Several studies have shown that students with school success are engaged with education in spite to social, cultural and gender variables (Francis, Read & Skelton, 2009; Gorard & See, 2011; Akey, 2006; Abajo y Carrasco, 2004). Engagement and implication is visible because they are interested and implied in school activities. **Aims:** To know what does it means for them to have success at school in order to understand what do they need to engage with it. We explored their different subjective constructions. **Methodology:** We have done in-deep interviews to 26 students who have already finished compulsory secondary education and are now involved in high school or vocational education and training (VET). We although collect data about the familiar context with a questionnaire and we explored their emotions using the photolanguage technique. **Findings:** All students show a high engagement with education, those in a high school developed their engagement all along their academic background and those enrolled in a VET course developed their engagement as a consequence of their individual maturation process. Not all of them say they are good students, but all of them believe they are responsible and are engaged with academic work. They show a good attitude to school because they pay attention during the lessons and they respect the rules. Girls are considered as best students than boys. **Conclusions:** There arise some questions to reflect about and make decisions: a) to offer early experiences of success that increase self-esteem; b) be careful with secondary education because so many students fail and their successful expectations disappear; c) to create some pathways to guide and to recover those students who leave school, and d) to contribute to design, develop and encourage the vital project of each student, this requires a different look to consider the student as a unique person.

Keywords: School Engagement; School Success; High School; Vocational Education and Training.

1. Introducción

Existe una preocupación creciente en contextos políticos y educativos por los altos niveles de desafección escolar, que a menudo conducen al abandono de los estudios. Sin embargo, la falta de compromiso con la escuela también afecta a quienes permanecen en la institución, incluso con buenos rendimientos escolares, pero con sentimientos de ajenidad y de no implicación en las tareas académicas.

Disponemos de numerosos estudios que han tratado de identificar los factores involucrados en la implicación y en el compromiso con la escuela (Finn, 1989; Newman, Wehlage y Lamborn, 1992; Voelkl, 1997; Wilms, 2003; Leitwood, Mulford y Silins, 2004; Blumenfeld, Fredicks y Paris, 2004; Ros,

2009). Sin embargo, no existen resultados concluyentes al respecto, lo que evidencia que estamos ante un fenómeno de gran complejidad. Con frecuencia, los propósitos de tales investigaciones -que asumen metodologías centradas en la aplicación de instrumentos de medida a amplias muestras de estudiantes- son deudores del objetivo de reducir las altas tasas de abandono y de fracaso escolar. Hemos constatado que hay pocos estudios que se centren en la perspectiva de las alumnas y los alumnos, y aún menos que tomen como referente a estudiantes que muestran altos niveles de compromiso con la escuela. Y este se ha convertido en nuestro reto: conocer, a partir de sus narraciones singulares, cómo es el compromiso que tienen con la institución educativa quienes son considerados como estudiantes de éxito escolar.

En este trabajo, pues, presentamos algunos resultados de un estudio exploratorio con alumnas y alumnos de enseñanza secundaria postobligatoria, considerados por sus profesores y profesoras como estudiantes de éxito. Todos ellos han mostrado un alto nivel de compromiso con la escuela. A través de sus narrativas nos hemos acercado al significado de esta disposición hacia la educación, y a las actitudes y formas de estar en la escuela que concretan ese compromiso. Un significado complejo que tiene modulaciones diferenciadas en términos de construcción subjetiva, y en las que puede registrarse el peso de los discursos y de las prácticas escolares y sociales sobre los distintos itinerarios que cursan estos estudiantes: el académico (Bachillerato) y el profesional (Ciclos formativos).

2. Marco conceptual

El concepto éxito escolar es difícil de precisar por la variedad y ambigüedad de su utilización (aún mayor que la de su homólogo: fracaso escolar). La primera constatación es que hablar de éxito escolar remite a un concepto utilizado con una excesiva simplicidad, que no se corresponde con la profundidad de su significado. A menudo, sencillamente remite a altas calificaciones (Francis, Skelton y Read, 2010; Martí, 2011); en otras ocasiones, se nombra como la otra cara del fracaso, entendiendo que quien no fracasa en la escuela, tiene éxito.

Desde una perspectiva político-económica (como la utilizada por la Comisión Europea, EC, 2000), el término tiene como referente el tránsito por diversos niveles de la escolarización, de modo que se entiende que tiene éxito quien finaliza la educación secundaria postobligatoria y se incorpora a la educación superior. Y, en los últimos años, en el marco de investigaciones con población en riesgo de exclusión social, el éxito escolar se asocia a la continuidad en los estudios, sobre todo en el nivel secundario obligatorio y postobligatorio (Abajo y Carrasco, 2004; FSG, 2006, 2010; Crea, 2010; Ifie, 2011; Benhammou y Argemí, 2012).

Entendemos que el éxito escolar es un constructo complejo y con múltiples dimensiones en las que se entrelazan los aspectos biográfico-personales (la historia personal y la trayectoria escolar), con los socio-históricos e institucionales (la consideración de los distintos niveles de enseñanza o la idea de qué es ser un buen estudiante). El éxito se construye en un proceso biográfico singular, de modo que no puede hablarse de recorridos iguales ni de trayectorias idénticas. Del mismo modo que se señala respecto del abandono escolar (García et al, 2013), habría raíces y orígenes diversos, así como la combinación de distintas variables en la historia personal de cada sujeto. Parece determinante el modo en que cada individuo construye su subjetividad, su sentido de sí, siempre en relación con su contexto (socio-familiar) y con las experiencias que puede vivir en la escuela. Experiencias que vienen conformadas por los modelos pedagógicos y por las relaciones con el profesorado, así como por los discursos escolares y sociales que subyacen a esas organizaciones y prácticas.

La relación del éxito escolar con el compromiso o la implicación del alumnado con la escuela no han sido suficientemente estudiadas. Entre los trabajos interesados en elevar los niveles de rendimiento escolar, muchos de ellos tratan el compromiso con la escuela como predictor del mismo, entendiendo que a un bajo nivel de compromiso corresponden pobres calificaciones. Otros señalan que el bajo rendimiento es lo que provoca la desafección escolar. En síntesis, a menudo, se ha entendido que tener compromiso con la escuela es un buen indicador del éxito escolar (entendido como buenas calificaciones); mientras hay quien plantea que es la experiencia de tener éxito o las creencias sobre sus posibilidades de tenerlo las que generan implicación con la escuela (Wilms, 2003; Akey, 2006; Crea, 2010). En todo caso, sí hay evidencias de estudios en los que las alumnas y los alumnos con éxito escolar muestran un fuerte compromiso con la escuela (Francis, Skelton y Read, 2009).

Teresa Akey habla de compromiso con la educación para referirse al “nivel de participación e interés intrínseco que un estudiante muestra hacia la escuela” (Akey, 2006, 3). Otros autores, como Ros (2009) y Wilms (2003), definen el compromiso (engagement) como el grado en que las y los estudiantes valoran los resultados escolares y participan en las actividades de la escuela (académicas y extra-académicas). En la literatura, se identifican dos componentes fundamentales del compromiso escolar: uno de naturaleza psicológica, que se expresa en el sentido de pertenencia y de aceptación de los valores que la escuela representa (y el sentimiento de ser aceptado por compañeros y profesorado); y otro de naturaleza conductual, que se muestra a través de la participación en las actividades escolares (lo que en algunos estudios se reduce a la asistencia a la escuela).

Se puede afirmar que no disponemos de conclusiones claras respecto a la relación entre buenos resultados académicos y compromiso con la escuela (Wilms, 2003); y, aunque se han identificado algunos factores de riesgo (familiares, de capacidad intelectual, o de organización de las escuelas), lo cierto es que hay estudiantes que presentan factores de riesgo y que logran desarrollar un alto

compromiso con la escuela así como alcanzar buenos resultados académicos. Y, en sentido contrario, hay muchos estudiantes que proceden de familias con buen nivel socio-cultural, que no presentan ninguna dificultad de tipo cognitivo, y que sin embargo muestran elevados niveles de desafección escolar.

En relación a las características de las escuelas en las que hay un gran número de estudiantes con altos niveles de compromiso, el estudio realizado en el marco de PISA 2000 (Wilms, 2003) indica que ofrecen un clima escolar sin problemas de disciplina, con buenas relaciones entre docentes y estudiantes y en los que hay altas expectativas de éxito hacia los estudiantes. En la misma línea están las investigaciones realizadas con poblaciones en riesgo de exclusión, como el proyecto Includ-ed (AA. VV. 2012; Crea, 2010) o los estudios con población gitana (Abajo y Carrasco, 2004; FSG, 2006, 2010).

En los análisis que se centran en la perspectiva de las y los estudiantes, el nivel de compromiso con la educación se relaciona con un autoconcepto positivo o sentimiento de competencia. Es decir, se sienten capaces de alcanzar éxito en las tareas que emprenden (Akey, 2006). Junto al sentido de competencia antes citado, el de pertenencia a la comunidad escolar favorece el desarrollo de identidades académicas y de experiencias relacionales positivas, sobre las que se asientan proyectos vitales que promueven la continuidad escolar (Crea, 2010).

Si bien todos estos elementos son generales para las chicas y para los chicos, los estudios son consistentes al indicar que las niñas y jóvenes se relacionan con la escuela de maneras que favorecen su compromiso y su éxito en la institución. Así, se señala que las chicas dicen disfrutar del aprendizaje más que los chicos (Gorard & See, 2011), que suelen establecer mejores relaciones con el profesorado (FSG, 2006), que tienden a presentar en mayor medida una motivación intrínseca hacia el aprendizaje (Cerezo y Casanova, 2004), y que valoran más la educación por sí misma y no tanto como inversión de cara al futuro (Marcenaro, 2007).

En la línea de Wilms (2003) y Akey (2006), y de los estudios sobre la satisfacción y el aprendizaje (Lumby, 2011; Gorard & See, 2011), entendemos que el compromiso con la escuela es un valor en sí mismo, y que más que la consecuencia de haber tenido éxito previo, es una disposición hacia el aprendizaje, a trabajar con otros en el marco de la escuela. Una disposición que se traduce en una valoración de lo que la escuela representa, y que se ha ido desarrollado a lo largo de la trayectoria escolar. En ella están presentes diferentes factores (personales, familiares, sociales e institucionales) cuya influencia aún no conocemos suficientemente.

3. Metodología

Los resultados ofrecidos en este texto son parte de un estudio más amplio que ha buscado indagar en los factores pedagógicos que favorecen el éxito escolar en estudiantes de enseñanza secundaria postobligatoria¹. Hemos definido como estudiantes de éxito a quienes, en el momento del estudio, están en la escuela con satisfacción, sintiéndose a gusto, encontrando sentido a lo que hacen y al modo de hacerlo y que obtienen buenos resultados escolares (aunque no necesariamente altas calificaciones). En algunos casos, son estudiantes que han superado dificultades a lo largo de su recorrido escolar, de modo que su trayectoria no ha sido siempre regular ni libre de dificultades. Los datos que presentamos proceden de entrevistas semiestructuradas a una muestra intencional de 26 estudiantes, 12 chicas y 14 chicos (entre los 17 y los 23 años) que cursan las dos ramas de la secundaria postobligatoria en España: la académica (Bachillerato) y la profesionalizadora (Ciclos Formativos).

Abordamos la experiencia de éxito y el compromiso con la escuela desde una perspectiva biográfico-personal (García et al, 2013). Además de las entrevistas (una media de dos por estudiante) realizadas desde un enfoque fenomenológico (Van Manen, 2003), hemos recogido información sobre el contexto familiar a través de un cuestionario. Además, a través de la técnica del foto-lenguaje (Baptiste y Belisle, 1991), hemos explorado aspectos relacionados con la vivencia de su trayectoria escolar. Y, de modo adicional, hemos entrevistado a algunos docentes que los estudiantes han nombrado como referentes importantes en su escolarización.

De las y los estudiantes entrevistados, 16 cursan Bachillerato y 10 Ciclos Formativos, en 15 centros diferentes –urbanos y semiurbanos- de Andalucía (región del sur de España). La selección de estudiantes la han realizado docentes de los distintos centros, entre quienes –desde su conocimiento- respondían a los rasgos que les pedíamos: interés por los estudios y resultados académicos regulares.

Las entrevistas han sido transcritas y analizado su contenido. Hemos confeccionado un sistema de categorías y, en esta ocasión, solo vamos a referirnos a los datos clasificados como vinculados al compromiso con la escuela que han explicitado estas chicas y estos chicos. Compromiso que pasa por adoptar una serie de actitudes y comportamientos. Se comprometen con la escuela –desde sus perspectivas- porque son responsables, son constantes, respetan las normas, atienden en clase, realizan las tareas y, a otro nivel, porque han comprendido que los estudios les pueden ofrecer unas posibilidades mejores que otras opciones (sobre todo en el caso del alumnado de formación profesional).

¹ “Factores pedagógicos que favorecen el éxito escolar en estudiantes de enseñanza postobligatoria” (PRY031/2011). Dra. Nieves Blanco García (Universidad de Málaga). Centro de Estudios Andaluces. Junta de Andalucía. 2011-2012.

4. Estudiantes responsables y constantes

Las alumnas y los alumnos de Bachillerato suelen considerarse buenos estudiantes, aunque no todos lo hacen. Coinciden al hablar de sí mismos en términos de responsabilidad, constancia, interés o competencia (en el sentido del deseo de hacer bien las cosas y de saber hacerlas).

“Buena, aunque no muy buena, porque sé que hay veces que podría hacer más y me dejo llevar por un: “hoy no tengo ganas”... soy consciente de que tengo esos días, pero creo que soy buena.” (Sonia, Bto.)

“Me considero buena estudiante. Una buena estudiante es una persona que consigue controlar su tiempo y no solo que le dedique mucho, sino que el tiempo que esté estudiando lo aproveche de verdad y sepa sacarle partido... una persona que sabe controlar su tiempo, que estudia y que hace lo que puede.” (Lola, Bto.)

“Creo que soy competente frente a los estudios, aunque es posible que les pudiera dedicar más tiempo y esforzarme más” (Pablo, Bto.)

“Entregado a los estudios, con ganas y capaz de conseguir mis metas” (Javier, Bto.)

Las alumnas y, sobre todo los alumnos de CF, han evidenciado una mayor dificultad para reconocerse como buenos estudiantes. Dice uno de ellos: *“He mejorado, pero me considero igual de flojo. Sigo estudiando el día de antes, aunque algo he mejorado... Intento ser constante, pero siempre hay algo que me entretiene”*. En cambio, las alumnas de ciclos formativos, como sus compañeras de Bachillerato, se consideran responsables aunque, en mayor medida que aquellas, hablan de sí mismas como trabajadoras. A menudo señalan la dificultad que tienen para sacar adelante su trabajo con buenos resultados.

“Aunque me cuesta yo me veo bien, que puedo sacarlo... soy trabajadora y procuro ser responsable.” (Araceli, CF)

“Gente cercana a mí piensa que soy buena estudiante” (Inma, CF)

“Inteligente sí que me veo en el sentido de que sé defenderme ante muchas situaciones... También soy responsable y me gusta escuchar y aprender de la gente.” (Lorena, CF)

Ser buen estudiante, entonces, está ligado a algunas características que hablan de cómo se enfrentan al trabajo, de la cualidad de su relación con la escuela y de las tareas que les plantea. Para las alumnas y los alumnos que hemos entrevistado, hay un rasgo cuya presencia o ausencia

establece la diferencia entre ser un buen estudiante o no serlo: la constancia. Es esta, sobre todo, lo que establecen como punto de inflexión que hace que tener buenas notas no sea central para definir a los buenos estudiantes. No son las buenas notas lo que los identifica, sino el trabajo sostenido que se apoya en la responsabilidad, el interés y el esfuerzo.

*“Buen estudiante es el que lo lleva todo al día, que se preocupa, que atiende. Soy buen estudiante porque soy constante, y no soy flojo y lo dejo todo para el final.”
(Pepe, Bto.)*

“Para mí ser buen estudiante no es sacar buenas notas, sino hacer un trabajo continuo” (Rocío, Bto.).

5. Estudiantes que atienden en clase y respetan las normas de convivencia

Un rasgo que caracteriza a las y los estudiantes que hemos entrevistado, ya sean de Bachillerato o de CF, es su actitud positiva ante la escuela, que se materializa en dos tipos de conductas: atender en clase y respetar las normas de convivencia establecidas.

“... si la clase es de explicar, tengo que atender, no hablo con el compañero nunca, y si nos ponen a hacer deberes aquí, en clase, pues hay que hacerlos.... Hay que atender para ir aprendiendo y aprobando los exámenes, y luego si estamos en un centro con normas, hay que realizarlas bien” (Cristóbal, Bto.).

Atender en clase, prestar atención, seguir las explicaciones de los profesores, concentrarse en lo que están haciendo, es algo necesario para comprender lo que tratan de aprender. Esto es lo que los buenos estudiantes tratan de hacer:

“(Un buen estudiante es alguien) que preste atención, que pregunte, que tenga interés en clase, en la asignatura; siempre hay algunas asignaturas que te gustan más que otras... y poner el máximo empeño en intentar hacerlo bien.” (Lola, Bto.).

En algunos, esa atención es una muestra de su interés por los saberes escolares, por aprender; en otros, como expresa un alumno, es el resultado de convertir en posibilidad una obligación: *“Siempre estoy concentrado; la verdad es que ya que estoy obligado en la clase, pues aprovecho el tiempo” (David, Bto.).*

En todo caso, y a pesar de ser considerados buenos estudiantes por sus profesores y de obtener buenos resultados, su interés no deriva siempre de una comprensión profunda de lo que se les enseña, ni de que todos los contenidos les resulten atractivos, pues hay materias y actividades que no les gustan, a las que no les encuentran sentido o con las que se aburren.

“Suelo estar atenta siempre, siempre estoy atenta” (Raquel, Bto.)

“Vengo con la actitud de que me gusta lo que hago; no todas las asignaturas, pero sí me gusta este trabajo” (Inma, CF).

Aunque les importa tener buenas notas, no es sólo eso lo que buscan; y, en muchos casos, tampoco es lo fundamental. Lo que les mueve no es un mero interés instrumental sino que hay algo más, relacionado con su proyecto vital, con la posibilidad de tener una buena vida (aún cuando se trate de una expresión poco precisa que requiere matizarse) como luego veremos.

Estas chicas y estos chicos reconocen tener un buen comportamiento, respetar las normas de clase. Es un espacio de aprendizaje y de convivencia, que tiene normas que deben respetar; y es una forma, también, de colaborar con el profesor para que la clase pueda desarrollarse de manera efectiva. Ello es coherente con su sentido de “pertenencia” a la institución, que les lleva a entender que se trata de un espacio común que deben cuidar y respetar.

“Soy buen estudiante, alguien que tiene buen comportamiento, que no se escapa ni la lía” (Pepe, Bto.)

“Siento que es muy buena mi actitud ante los estudios. Soy respetuosa con todos mis profesores y con las normas de la clase.” (Isabel, CF).

Las relaciones en el aula, con las compañeras y compañeros, condicionan sus actitudes hacia la escuela. Estos estudiantes, tanto de Bachillerato como de Ciclos Formativos, reconocen que un buen clima de clase, con ausencia de conflictos y problemas de disciplina, es un elemento que favorece el aprendizaje y desarrolla una actitud positiva hacia el mismo. Tener buenas relaciones con las compañeras y compañeros se muestra como un elemento importante para sentirse bien en clase. Y, unido a ello, la ausencia de conflictos favorece la conexión con el profesorado y con la materia en la que estén trabajando. Atribuyen la responsabilidad de lograr un buen clima de clase a los propios estudiantes, a su madurez y sus intereses, pero otorgan un papel central al profesorado, como responsable de generar las condiciones apropiadas para el estudio, y también de utilizar estilos metodológicos que favorezcan el interés y la implicación de sus estudiantes.

Tienen muy claro que los alumnos son quienes, generalmente, crean un clima de falta de respeto por las normas y la disciplina. Mientras que las chicas parecen más interesadas que los chicos por el estudio y el trabajo escolar, *“son más tranquilas, más atentas”* (Araceli, CF), y suelen estar *“más predisuestas a participar”* (Gaby, Bto.), quizás –añade– porque maduran antes y *“no sienten la necesidad de hacer el idiota”*. Como sintetiza Cristóbal (Bto.): *“yo creo que las chicas le echan más cuenta a los estudios, son más ordenadas y tienen otra forma de estudiar también... Yo creo que ellas le dan más importancia a los estudios que los niños; los niños van a otra cosa”*.

6. Estudiantes que toman las riendas de sus vidas

Los testimonios de los y las estudiantes de los ciclos formativos refieren los cambios que han experimentado al iniciar estos estudios y abandonar otros planes. Llegado el momento han tomado las riendas de sus vidas, optando por estos estudios y han decidido que es el momento de comenzar a labrarse un futuro. Ese responsabilizarse de sus vidas que les ha llevado a reorientar o retomar sus estudios, les hace muy conscientes del sentido de su estar en la escuela, y del compromiso –sobre todo con ellas y ellos mismos–.

“Me siento comprometido; con los años me he ido concienciando más de lo que tenía que hacer. Me he hecho responsable a mí mismo de lo que tenía que hacer. Antes delegaba la responsabilidad en mis padres... ahora ya soy yo el que me pongo mis metas y soy el que me dirijo a la hora de estudiar” (Dino, CF).

“Tengo un compromiso conmigo para sacar las asignaturas que tengo... porque el día de mañana son mi futuro” (Araceli, CF)

“Hago algo porque quiero hacerlo por mí mismo, no porque me obligan” (Juan, CF)

“He estudiado lo que yo he querido y siempre me ha gustado, no me he sentido obligada...” (Lorena, CF).

La vinculación del compromiso con el proyecto vital es muy clara en las y los estudiantes de CF, que han pasado de una experiencia negativa en la secundaria, donde no encontraban sentido y era la obligación lo que predominaba y les aplastaba, a la decisión libre de estudiar un CF, como una opción personal y de futuro. Las alumnas y los alumnos que hemos entrevistado se reconocen interesados en lo que la escuela les ofrece, lo suficiente como para dedicarle el esfuerzo que requiere.

“Estudiar te quita mucho tiempo. Te tienes que centrar mucho. No puedes pensar que en la tarde puedes salir con tus amigas... te quita tiempo los fines de semana,

tienes que seguir estudiando... Tampoco puedes pasar todo el fin de semana con tu novio, sólo un rato. No puedes dedicar tanto tiempo a tus amigos, ni siquiera a ti misma... No hay tiempo para esas cosas” (Rocío, Bto.)

“Ahora estudio muchísimo, pero todavía estudio poco. Estudio, hago un parón, vuelvo a estudiar... porque llega un momento en que pierdo el hilo, pierdo la concentración” (Juan, CF)

Un esfuerzo sostenido que supone hacer renunciaciones y que se materializa en una organización bastante planificada: tareas diarias, fines de semana dedicados a estudiar, restar tiempo al ocio, a las amigas y amigos, a las parejas... Podemos plantearnos: ¿qué sostiene ese esfuerzo y esas renunciaciones? Creemos que es un proyecto vital fuerte, cuyo horizonte está no en el presente sino en el futuro, en las posibilidades que la escuela les ofrece para tener una vida mejor. Eso es lo que sostiene la continuidad y el compromiso con la escuela. En este aspecto también hay una vivencia diferente entre alumnos de Bachillerato –que ponen su atención en un futuro lejano y poco definido- y los de Ciclos Formativos –centrados en la inmediatez de un trabajo en particular-.

“Creo que el estudio te sirve para tener una vida, no sé, creo que es la base para empezar a tener mejor vida, tanto para saber de todo, si vas por la vida sin saber, digamos que eres una cierta inculta, digamos que si tienes estudios, cultura, pues ya vas mejor preparada...” (Sonia, Bto.)

“Yo quiero sacarme esto para trabajar. Y eso es lo que más me influye. Si tengo que estudiarme esto para que me contraten, tengo que aprobarlo y sacarme el módulo” (Antonio, CF).

En ese proyecto muestran un deseo de ampliar sus posibilidades y de tener más opciones vitales y laborales que sus padres, algo que es más explícito en el caso de las chicas que en el de los chicos:

“Por una parte, me gusta aprender; y por otra parte, en mi familia no se ha estudiado, mi madre, mi abuela, mis tías, y digamos que yo desde pequeña, al verlas a ellas cómo han ido, por ejemplo, mi madre ahora es ama de casa... y eso es lo que me hace a mí decir: no, yo quiero estudiar, porque yo no quiero tener esa vida, yo no quiero ser ama de casa” (Raquel, Bto.).

La proyección de futuro de estas alumnas y estos alumnos no se agota en el mundo del trabajo, aunque sin duda éste constituye una parte importante de la vida; también acoge el deseo –menos definible pero no menos potente- de una vida mejor, más satisfactoria. Así lo expresa Lorena –una

alumna de CF- que no quiere ser como *“esos chavales que están trabajando pero que no tienen, que no saben, que no están formados como personas; no saben nada, no tienen cultura. Tienen ese vacío”*.

Algunas y algunos, sobre todo en Bachillerato, valoran su paso por la escuela como un modo de formarse como personas, lo que significa tener cultura y disponer de recursos para vivir mejor en un sentido amplio. Diríamos que más los estudiantes de Bachillerato que los de CF tienden a ver la educación como un “bien” que les reporta beneficios, no sólo ahora sino a más largo plazo y en diferentes dimensiones de la vida.

*“No solo aprendes cosas nuevas, sino que vas madurando... Son puertas que se te van abriendo y no tiene nada que ver con un trabajo, sino puertas en tu vida (...)
Estudiar para formarte como persona, para saber más, para ser más culta” (Lola, Bto.)*

“Me dicen que tengo ansias de aprender y yo me fijo en que la vida sin conocimiento resulta un poquito más aburrida. Creo que el conocimiento es lo que te da satisfacción, conocer lo que te rodea” (Jaime, Bto.)

Encontrar sentido a lo que hacen y sentirse capaces de hacerlo de manera adecuada (que incluye también tener buenos resultados) fortalece su compromiso con la escuela y les hace sentirse bien, disfrutar de la satisfacción de hacer algo que entienden que es positivo para su bienestar y también para el de personas que les importan (sobre todo sus padres).

7. Estudiantes comprometidos con la escuela. Reflexión final

Las alumnas y los alumnos cuyas ideas hemos recogido muestran un alto compromiso con la educación, y las oportunidades que la escuela les ofrece. Lo evidencian a través de aspectos reflejados en su conducta (el esfuerzo, la persistencia en el trabajo, la atención prestada en clase, la aceptación de las normas de clase) y en sus actitudes (valoración positiva del aprendizaje, interés, orgullo por el éxito, motivación intrínseca). Estos aspectos han sido recogidos también en los estudios de Akey (2006), Ros (2009) y Francis, Skelton y Read (2010).

Analizando sus trayectorias escolares, se evidencia que el compromiso con la escuela se va desarrollando a lo largo de la escolaridad a través de la vivencia subjetiva de cada estudiante. Pero también se constata que el vínculo con la escuela puede restaurarse, después de un recorrido insatisfactorio y de trayectorias complejas. Así, encontramos que en las y los estudiantes de Bachillerato, esa disposición positiva hacia la escuela y el trabajo escolar se ha generado en un recorrido ascendente,

con experiencias tempranas de éxito y con un gran apoyo familiar. En los de Ciclos Formativos, el compromiso se genera a partir de una toma de conciencia y asunción de responsabilidad sobre la propia vida, que les lleva a encontrar un sentido en la escuela que les permite vincularse a lo que puede ofrecerles. Eso lleva a pensar en el compromiso con la escuela como una situación que tiene lugar en el transcurso de una historia y la importancia pedagógica de “considerar que todo individuo es un sujeto con posibilidades de ser si se le da la oportunidad para ello” (Hernández, 2011,8).

Se trata de un aspecto importante, que señala la posibilidad de reconducir una trayectoria escolar y generar compromiso con la escuela de manera tardía. El problema que señalan nuestros estudiantes es que esto lo hacen desde un proceso individual de maduración, en el que reconocen poco o ningún apoyo desde la escuela (ya sea en términos personales, a través de profesores o estructurales). Se enfatiza así una preocupación y una demanda ya reiterada en otras investigaciones (Escudero, González y Martínez, 2009; García et al. 2013) que demandan acciones y políticas que favorezcan el éxito temprano (sobre todo en los primeros cursos de secundaria). Algo en lo que hay que insistir, sobre todo en momentos como el actual en que las políticas dominantes se orientan a profundizar los mecanismos de selección y competitividad que son, en sí mismas, una fuente de insatisfacción y fracaso para el alumnado (Francis, Skelton y Read, 2009).

Las alumnas y los alumnos nos señalan que su compromiso con la escuela es alto, incluso cuando tienen dificultades para reconocerse como buenos estudiantes y su autoconcepto académico aún es frágil. Sin embargo, en todos los casos se perciben como capaces y tienen confianza en sus posibilidades de éxito. Akey (2006) señala la relación entre autoconcepto académico y nivel de compromiso con la escuela, en el sentido de que éste se apoya en la percepción de sí como competente. Las relaciones entre autoconcepto, compromiso y éxito son complejas. Parece, en todo caso, que se refuerzan mutuamente, si bien –como señala Martinot (2001)-, el conocimiento y la estima de sí es imprescindible para tener éxito en la escuela; pero, como la misma autora indica, el éxito se guarda en la memoria, lo que significa que es necesario sostener una experiencia de éxito en el tiempo para que podamos desarrollar una buena autoestima y haberla contrastado con la prueba de la realidad. En la misma línea están los estudios con población en riesgo de exclusión, en los que se señala la relevancia de tener experiencias tempranas de éxito para desarrollar un fuerte compromiso con la educación (Crea, 2010; Abajo y Carrasco, 2004).

Este parece ser el caso de las y los estudiantes de Bachillerato, que han desarrollado su compromiso a lo largo de una trayectoria sostenida, apuntalada por experiencias de éxito que comienzan en la primaria y que se sostienen en la secundaria. Sin embargo, los estudiantes de Ciclos Formativos lo que nos muestran es la capacidad para sobreponerse a experiencias frustrantes en la enseñanza secundaria. Pero también nos alertan frente a la responsabilidad de la escuela que desatiende sus

necesidades, porque su recuperación no procede de acciones desarrolladas por esta, sino de un proceso de maduración personal y de apoyo por parte de su entorno (en el que, solo en algunos casos, se reconoce la presencia de algún docente). Y aunque las investigaciones señalan que tener un buen autoconcepto académico es fundamental para orientar las decisiones futuras y los proyectos vitales (Santana, Feliciano y Jiménez, 2009), los estudiantes de Ciclos Formativos también nos indican que, en ocasiones, es el autoconcepto el que se eleva apoyándose en la definición de un proyecto vital.

Parece claro que un alto compromiso con la educación va asociado a haber desarrollado un proyecto vital fuerte y sólido. Es así en todos los casos, aunque hay diferencias muy notables entre los estudiantes de Bachillerato y los de Ciclos Formativos. En el primer caso, ese proyecto viene desarrollándose a lo largo de toda la secundaria y los ha sostenido en su recorrido; un proyecto vital de largo alcance, puesto que tiene su horizonte puesto en un futuro más o menos lejano. En los estudiantes de Ciclos Formativos, la emergencia de ese proyecto vital es reciente y fruto, en la mayor parte de los casos, de la toma de conciencia y de responsabilidad sobre su vida y el sentido de la misma. Y se trata de un proyecto a medio y corto alcance, centrado en la incorporación –que se desea pronta– al mercado laboral. Tener un proyecto vital definido, del que forma parte el estudio, genera a su vez compromiso con la escuela y los saberes escolares, que son fundamentales para tener buenos resultados académicos (Akey, 2006), y una relación positiva con el saber (Charlot, 2007) que les permita sentirse satisfechos con lo que hacen (Gorard y See, 2011).

En términos pedagógicos, la cuestión está en cómo podemos facilitar que las alumnas y los alumnos desarrollen y alimenten un fuerte compromiso con la escuela. Un compromiso que se sostenga en unas relaciones pedagógicas sólidas y cercanas (tan ausentes, sobre todo en la enseñanza secundaria) y en una oferta cultural que les permita conectar lo que se hace en la escuela con la propia vida. Ofrecer un conocimiento y unas actividades, en el marco de relaciones pedagógicas sensibles (Blanco, 2006; Van Manen, 1998), que propicien el aprendizaje y el sentido vital de quien aprende (Hernández y Padilla, 2013); en definitiva, asumir la responsabilidad de enseñar a ser, no sólo a saber (Hernández y Contreras, 2013) donde el profesorado juega un papel central (Molina, Blanco y García, 2013). Algo que aún se custodia en la escuela primaria (y algo de ello debe relacionarse con el modo más afectivo y cercano en que los estudiantes hablan de “su” escuela) y que debe extenderse a la secundaria, más centrada en “distribuir” conocimientos que en conectar con quien ha de aprender, con efectos devastadores para los estudiantes en términos vitales y escolares.

Quisiéramos finalizar planteando, a modo de síntesis, aquellas cuestiones que consideramos que están demandando análisis y reflexiones que puedan articular decisiones para orientar la práctica educativa: a) La necesidad de ofrecer posibilidades de experiencias tempranas de éxito que fortalezcan

la autoestima y apoyen el compromiso con la escuela; b) Cuidar especialmente la enseñanza secundaria como un momento crítico, en el que muchas y muchos estudiantes se enfrentan al fracaso y a la ruptura de sus expectativas de éxito y de aceptación por la escuela (compañeros y profesores); c) Establecer canales diversos y oportunidades para acoger a quienes, en algún momento, se apartan de la escuela y que puedan volver a sentirse aceptados y valorados; d) Contribuir a crear, desarrollar y fortalecer el proyecto vital de cada estudiante, lo que requiere un clima de confianza y de aceptación, y una mirada que lo contemple como la unidad que es: un ser singular –no un estudiante abstracto, desencarnado- que integra ser y saber.

Referencias

- AA.VV. (2012). El proyecto INCLUD-ED. Principales aportaciones de INCLUD-ED para una educación de calidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 429. Monográfico.
- Abajo, J.E. y Carrasco, S. (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. Madrid, Cide/Instituto de la Mujer.
- Akey, T. (2006). *School context, student attitudes and behavior, and academic achievement. An exploratory analysis*. <http://www.mdrc.org>
- Baptiste, A. y Belisle, F. (1991). *Dossier photolangage. Des choix personnel au choix professionnelle*. Paris. Les éditions d'organisation.
- Benhammou, F. y Argemí, R. (2012). Alumnado de origen inmigrado y éxito escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 420. Monográfico.
- Blanco, N. (2006). Saber para vivir. En A. Piussi y A. Mañeru (Coord.) *Educación, nombre común femenino* (pp. 158-183). Barcelona. Octaedro.
- Blumenfeld, P., Fredricks, J. y Paris, A. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Cerezo, T. y Casanova, P. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 97-112.
- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Argentina. Libros del zorzal.
- Crea (2010). *Gitanos: de los mercadillos a la escuela y del instituto al futuro*. Madrid. Ministerio de Educación.
- Escudero, J.M., González, M.T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- European Commission (2000). *Presidency conclusions*. Lisbon European Council. Brussels, Council of Europe Press.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59 (2), 117-142.

- Francis, B., Skelton, C. y Read, B. (2009).** *Gender, high achievement and popularity in the Secondary School.* Executive summary of research findings.
- Francis, B., Skelton, C. y Read, B. (2010).** The simultaneous production of educational achievement and popularity: how do some pupils accomplish it? *British Educational Research Journal*, 36 (2), 317-340.
- Fundación Secretariado Gitano (2006).** *Incorporación y trayectorias de niñas gitanas en la ESO.* Madrid. CIDE/ Instituto de la Mujer.
- Fundación Secretariado Gitano (2010).** *Evaluación de la normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en la Educación Primaria.* Madrid. CIDE/Instituto de la Mujer.
- García, M. et al. (2013).** Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 361. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-361-135.
- Gorard, S. y See, B. (2011).** How can we enhance enjoyment of secondary school? The student view. *British Educational Research Journal*, 37 (4), 671-690.
- Hernández, F. (coord.) (2011).** *¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria.* Esbrina-Recerca. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/18348>
- Hernández, F. y Contreras, J. (2013).** Ser y saber en la educación secundaria. *Cuadernos de Pedagogía*, 430, 78-80.
- Hernández, F. y Padilla, P. (2013).** Cuestionar el éxito y el fracaso escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 430, 56-59.
- IFIE (2011).** *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas.* Madrid. Ministerio de Educación, colección Estudios CREADE, 9.
- Leithwood, K., Mulford, W. y Silins, H. (2004).** *Educational leadership for organisational learning and improved student outcomes.* Kluwer Academic Publishers. Dordrecht/Boston/London.
- Lumby, J. (2011).** Enjoyment and learning: policy and secondary school learners' experience in England". *British Educational Research Journal*, 37 (2), 247-264.
- Marcenaro, O. (2007).** La inversión en formación de los andaluces. *Actualidad*, 21. Sevilla. Centro de Estudios Andaluces.
- Martí, L. (2011).** Alumnado de alto rendimiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 409.
- Martinot, D. (2001).** Connaissance de soi et estime de soi: ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27 (3), 483-502.
- Molina, M.D., Blanco, N., y García, M.S. (2013).** El profesorado y "su lugar" para estudiantes de Bachillerato. Hallazgos de una investigación sobre trayectorias de éxito escolar. *Revista Educação UFSM*, 38 (2).
- Newman, F. M., Wehlage, G. G. y Lamborn, S. D. (1992).** The significance and sources of student engagement. En F. M. Newman (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11-39). New York. Teachers College.
- Ros, I. (2009).** La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 14 (1), 79-92

- Santana, L., Feliciano, L. y Jiménez, A.** (2009). Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de Bachillerato. *REOP*, 20 (1), 61-75.
- Van Manen, Max** (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona. Paidós.
- Van Manen, Max** (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona. Idea Books.
- Voelkl, K.** (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 294-318.
- Wilms, J. D.** (2003). *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation: Results from PISA 2000*. OECD.

Knowledge and beliefs about giftedness: Comparative study between Peru and Spain

Conocimientos y creencias sobre las altas capacidades: Estudio comparativo entre Peru y España

Joyce Echegaray-Bengoa, Manuel Soriano-Ferrer, & Rosa Fernández-Fernández

Universidad de Valencia (España)

joyeben@alumni.uv.es, Manuel.Soriano@uv.es, rfernandez@irabiainfantil.org

Abstract

Teacher's conceptions of giftedness and their beliefs about the abilities of their students are areas of critical consideration related to identification and talent development practices in school classrooms. Giftedness has been described as a complex of intelligence, aptitudes, talents, expertise, motivation and creativity that lead an individual to productive performance in intellectual, scientific, leadership, creative, artistic, dramatic, musical, mechanical and physical areas. Classroom teachers play an important role in the identification of gifted students through teacher recommendation and referral. The present study sought to examine the knowledge and beliefs about giftedness between Peruvian and Spanish teachers. 50% teachers were Spanish and the other 50% were Peruvians. We used the questionnaire from Fernández (2002). Descriptive analysis was reported. Uncertainty in identifying gifted children in both countries, Perú (36%) and Spain (42%) is alarmingly high. Among the most popular features recognized are: high IQ, self-motivated to achieve, learns easily and take in information quickly in both countries. There is also agreement on the occasional presence of self-confidence and appropriate social interaction. In the same way, about identification methods, being to the most used: IQ test, specific learning test and observations of teachers. On the other hand, there is a difference in perception of the difficulties of having a child with giftedness in the classroom; in Peru is the most important the lack of the main documents in teaching (66%), while Spain is the meet different groups in classroom (30%). The vast majority agree that they need more information and training (Peru 94%- Spain 80%). Results show that knowledge and beliefs of teachers of both countries (Perú versus Spain) are very low. Nevertheless, peruvian teachers has less experience in the education of giftedness than spanish teachers.

Key words: giftedness, teachers, knowledge, beliefs.

Resumen

La concepción y las creencias de los maestros sobre las altas capacidades de los estudiantes en clase durante el ejercicio docente, son áreas críticas que se encuentran relacionadas tanto en la identificación como en el desarrollo del talento de estos niños. Las altas capacidades han sido descritas como un complejo de la inteligencia compuesto por aptitudes, talentos, experiencia, motivación y creatividad que llevan a una persona al desempeño productivo en áreas de carácter intelectual, científica, liderazgo, arte, drama, música, mecánica y física. Los profesores juegan un rol primordial en la identificación de estos estudiantes, son la pieza clave para recomendar y referir a otros especialistas. El presente estudio examinó el conocimiento y las creencias sobre las altas capacidades entre profesores de Perú en un 50% y de España el otro 50% para la muestra total de docentes considerados. Se utilizó el cuestionario de Fernández (2002) cuyo análisis descriptivo permitió observar que la incertidumbre en la identificación de niños con altas capacidades en ambos países Perú (36%) y España (42%) es alarmantemente muy alta. Entre las características más populares en ambos países destacan el: alto CI, la automotivación de logro, el fácil aprendizaje y la captación de gran cantidad de información. Ambos países coinciden en la ocasional presencia de la autoconfianza y la adecuada interacción social. Los métodos más utilizados para la identificación son: los test de inteligencia y los test de observación específica por parte de los docentes. Por otro lado hay diferencia en la percepción sobre las dificultades que tienen los maestros en clase para enseñar a estos niños, en Perú las más resaltantes son: la falta de documentos adecuados para la enseñanza (66%) mientras que en España es la dificultad en el manejo de grupos diferentes (30%). La gran mayoría de maestros en ambos países (Perú 94% - España 80%) indicaron que se necesita mayor información y entrenamiento sobre el tema. Los resultados evidenciaron que los conocimientos y las creencias de los maestros en ambos países son muy escasos; además en Perú se encontró menos experiencia que en España.

Palabras clave: Altas capacidades, profesores, conocimientos, creencias.

1. Conceptual Framework

Usually gifted word often associated with high IQ scores and/or high achievement test scores. Gagne's research (1985, 1993) and model for talent development explicitly set the stage for a focus on talents. He proposed an underlying set of aptitudes or gifts that are intellectual, creative, socio-affective, perceptual-motor, and other unspecified abilities. With these basic abilities the child interacts with catalysts such as teachers or parents and participates in learning, training, and practice experiences. With encouragement and support, a child's talents emerge from these experiences. (Feldhusen, 2001). Classroom teachers play an important role in the identification of gifted students

through teacher recommendation and referral. Thus, a closer examination of how teachers understand giftedness and how their beliefs and expectations shape their classroom practices related to talent development is needed. Despite noted interindividual variation in behavioral, affective, and cognitive patterns, there is a cluster of characteristics commonly cited in descriptions of young children who go on to be identified as gifted. The need to serve students from diverse cultural and socioeconomic backgrounds is fundamental to the purpose of gifted education, which seeks alignment with the dual educational goals of equity and excellence. An assumption of the field holds that gifted potential is distributed across cultural and economic subdivisions of society, and gifted education initiatives are valued as a means to meet and nurture the gifts of diverse learners (Clark, 1997; Eby & Smutny, 1990; Frasier, Garcia, & Passow, 1995). The ramifications of inadequate early intervention for talent development are likely to be most severe for students from poor and cultural minority backgrounds. High potential in these students is often masked in the primary years by a lack of school readiness following inequitable preschool and early home experiences. The literature suggests that while teachers express beliefs about the multidimensional nature of giftedness and the importance of supporting young gifted students, they may be unwilling or unsure of how to apply these beliefs in practice or may feel unable to do so in the context of broader school requirements. Teachers nomination issues, potential standardized test bias, lack of research on how to recognize talented students from diverse cultures, lack of follow-through concerning initiatives to increase the representation of diverse students in gifted programming, and a simple lack of understanding between the culture of the majority and that of the minority has stymied the progress of the field. Both teachers' conceptions of giftedness and their beliefs about the abilities of their students are areas of critical consideration related to identification and talent development practices in primary school classrooms. Teachers with more training and expertise in gifted education tend to value creativity and have more inclusive conceptions of giftedness (Morris & Madison 2009). Teachers play a central role in the identification of young gifted students. Teachers are more embedded in the practice of gifted identification and talent development, especially at the primary school level where more formal instruments such as standardized testing are less likely to be employed (Gross, 1999). Teachers might be motivated to avoid the misidentification of children at this level (Siegle & Powell, 2004), believing that children will be socially disadvantaged if removed or singled out from age peers (Gross, 1999). Children from disadvantaged and culturally diverse backgrounds are placed at particular risk of being overlooked for gifted program placement because they are least likely to have out-of-school supports for talent development (Barclay & Benelli, 1994). In an effort to identify the degree to which teachers' race and student teacher racial congruence influences teachers' ratings of children's academic expectations, Pigott and Cowen (2000) found that both African American and White

teachers judged African American children to have less academic promise than White children. The trend to see White students in a more favorable light is consistent across other citations related to perceptions of academic competencies (e.g., Elhoweris, Mutua, Alsheikh, & Holloway, 2005), as well as perceptions of appropriate behavior and social adjustment (e.g., Sbarra & Pianta, 2001). In a recent meta-analysis, researchers found that teachers were much less likely to refer African American and Latino/a students for gifted programs than White students, with a difference of almost one full standard deviation (Tenenbaum & Ruck, 2007). In a study investigating teachers' biases when nominating students for gifted programs, Siegle and Powell's (2004) sample relied upon traditional, published checklists of "typical" behaviors associated with giftedness when determining students who should be identified for gifted programming. These authors found that general education teachers rated students (both gifted and nongifted) lower and recommended identification less frequently than gifted and talented specialists, and they attributed these differences to classroom teachers' predisposition to identify and remediate weaknesses and gifted specialists to build on strengths. So the literature suggests that while teachers express beliefs about the multidimensional nature of giftedness and the importance of supporting young gifted students, they may be unwilling or unsure of how to apply these beliefs in practice or may feel unable to do so in the context of broader school requirements. Further, their conscious or unconscious biases and assumptions may profoundly influence their beliefs and practices related to talent development in young children. According to Creswell (2007), when little is known about an area, one of the first steps is to attempt to describe the phenomenon so that subsequent research studies can be designed for in-depth investigation. Thus, because of the lack of full understanding of teachers' conceptions of talent, this descriptive study investigated teachers' reported beliefs concerning young gifted and potentially gifted children. Programs, curricula, and services for gifted and talented youth can best meet their needs, promote their achievements in life, and contribute to the enhancement of our society when schools identify students' specific talent strengths and focus educational services on these talents. Schools are in a unique position to identify and develop the talents of students in four major domains: academic, artistic, vocational-technical, and personal-social. The academic domain includes science, math, social studies, and languages. Dance, music, drama, photography, and graphic arts comprise the artistic domain. The vocational-technical areas are home economics, trade-industrial, business-office, agriculture, and computers-technology. Finally, in the interpersonal realm, leadership, care-giving, and human services are potential areas in which identification and nurturance of specific talents can be carried out. Several rating scales and checklists are useful in identifying talents in all four of the domains. These include the ten Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students by Renzulli et al. (1997), the Purdue Academic Rating Scales and Purdue Vocational Rating

Scales (Feldhusen, Hoover, & Sayler, 1997). A wide variety of aptitude and achievement tests can be used to identify academic and some of the vocational-technical talents. Auditions are the preferred mode of evaluating talent in the performing arts and portfolios in the graphic arts. Portfolios are also useful in the identification of talents in academic areas when they contain the results of a child's projects, problem-solving activities, and creative productions. However, the process of recognizing and developing talents should not be seen as a oneshot, one-time determination with tests and rating scales labeling students as "talented" or "untalented." Rather, it is a long-range process in which parents, school personnel, and the students themselves recognize, understand, and work together to facilitate the development of the students' unique talents. As a way of involving students, parents, teachers, and counselors in the recognition and development of student talent, Feldhusen and Wood (1997) presented a system for "growth planning" in which students, grades 3- 12, plan in late spring their school programs for the coming year. They inventory and review their own achievements, assess their own interests and learning styles, and write personal goals (academic, career, and social). They then select courses, extracurricular activities, and out-of-school experiences that are commensurate with their prior achievements, reflect the goals they have set for themselves, and are suitably challenging. Feldhusen and Wood used the system with several hundred gifted and talented students and found it to be an effective method for involving children and youth in the talent development process. Talented students often could engage in learning activities with little or minimum teacher involvement. Feldhusen reported that the students' capacity for self-direction in individual and small group work was very high if their teachers provided good instructional material and initial directions. The students grew rapidly in their capacity to carry out self-directed and individualized learning. Given the important task of the teacher in the detection of gifted children whose abilities need to be properly addressed, our research has collected data on the knowledge and beliefs that regular education teachers in two countries with relatively distinct educational features that will be valuable to contrast.

2. Objectives

The present study sought to examine the knowledge and beliefs about giftedness between Peruvian and Spanish teachers.

To contrast this information with knowledge and attitudes that teachers should possess according to the literature reviewed.

To identify needs and difficulties of teachers.

To examine the knowledge and beliefs about giftedness between Peruvian and Spanish teacher.

3. Methodology

3.1 Participants.

Data were collected from 150 teachers, 50% teachers were Spanish and the other 50% were Peruvians. Included at the sample kindergarten, elementary and high school teachers.

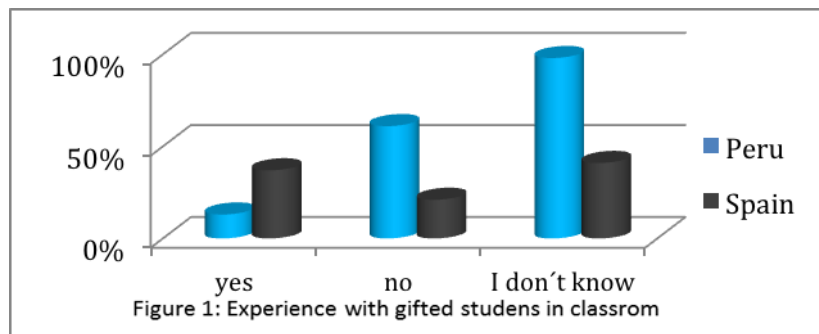
3.2 Measures.

We used the questionnaire from Fernández (2002). The survey consists of six sections: Demographics (gender, age, educational and professional background and levels of self-efficacy with this children in classroom); Conceptions of Giftedness (teachers' beliefs about the meaning, classroom practices in general and as related to talent development); Identification of characteristics (teachers' valuation of students characteristics when used a specific test or another instruments); Believes and attitudes (about how teach, how to identify gifted children) . Needs and Educational Strategies (lack of training, lack of time, lack of materials, lack on training and manage difficulties of different groups, strategies used by school and considered important to use, like curricular adaptations research projects, custom activities, form cooperative groups allow the student course progress) and Training teacher (programs, university education, knowledge gained through institutions, books, electronic magazines, television, etc.; content that should be taught in training courses). Some sections were to fill, other than multiple choice and others Likert scale. Due to the descriptive nature of the study, the quantitative data obtained from the survey were analyzed using only descriptive statistics. Where appropriate, frequencies and percentages, as well as means and standard deviations for survey items, were calculated by grade level. However, due to similar patterns within each grade level, the data were collapsed across grade levels.

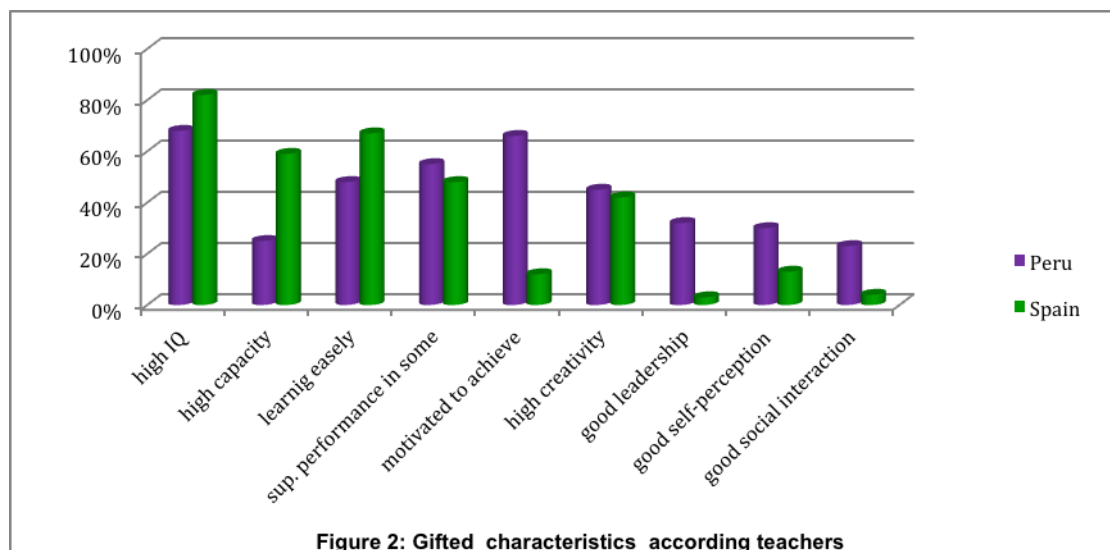
4. Results

The first question on the survey directed teachers to write their personal definition of giftedness and characteristics of gifted children. Responses for this question and all of the questions in the survey were categorized and tallied under broader themes.

Uncertainty in identifying gifted children in both countries, Perú (36%) and Spain (42%) is alarmingly high. When asked 've had a gifted child in the classroom? the percentage of responses like "I do not know" in both countries has been high Peru 98% vs 41% Spain. See figure 1.



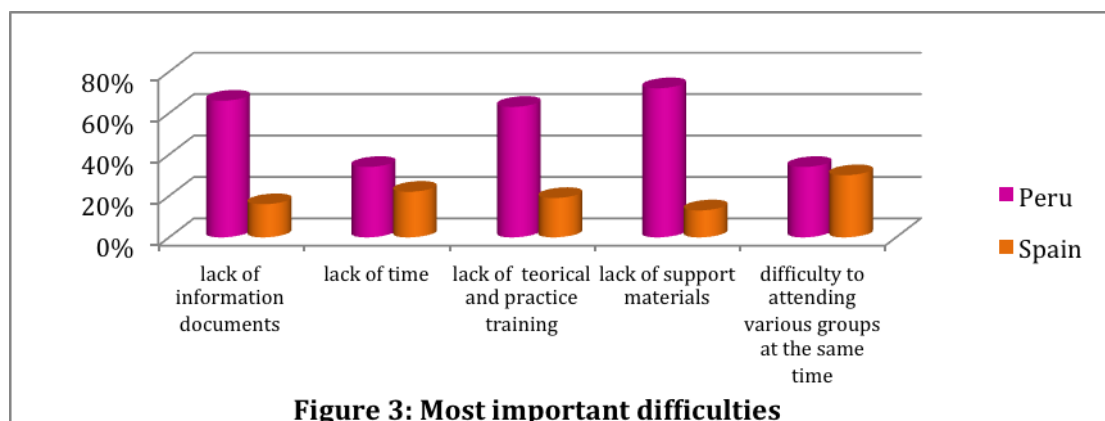
Among the most popular features recognized are: high IQ, self-motivated to achieve, learns easily and take in information quickly in both countries. There is also agreement on the occasional presence of self-confidence and appropriate social interaction. See figure 2.



A major finding from this study strongly suggests that the vast majority of primary-grade teachers hold traditional conceptions of the constructs related to gifted and talented learners. Respondents seemed comfortable with the description of a gifted learner as possessing strong reasoning skills, a general storehouse of knowledge, and facility with language, including a strong vocabulary—characteristics strongly associated with children with rich preschool experiences. At the same time, respondents had more difficulty conceptualizing gifted students as those without strong early reading skills, including a limited vocabulary, those with the inability to work independently, or those who lacked internal motivation and persistence—characteristics frequently used to describe children from impoverished family backgrounds. The findings related to the teachers’ predispositions toward traditional conceptualization of giftedness were echoed.

In the same way, about identification methods, being to the most used: IQ test, specific learning test and observations of teachers. On the other hand, there is a difference in perception of the

difficulties of having a child with giftedness in the classroom; in Peru is the most important the lack of the main documents in teaching (66%), while Spain is the meet different groups in classroom (30%). To improve attention in class is suggested as important to create a specialized team (P=89%, S=26%) and offering training courses for teachers (P=79%, S=19%). The vast majority agree that they need more information and training (P94%-S80%). See figure 3.

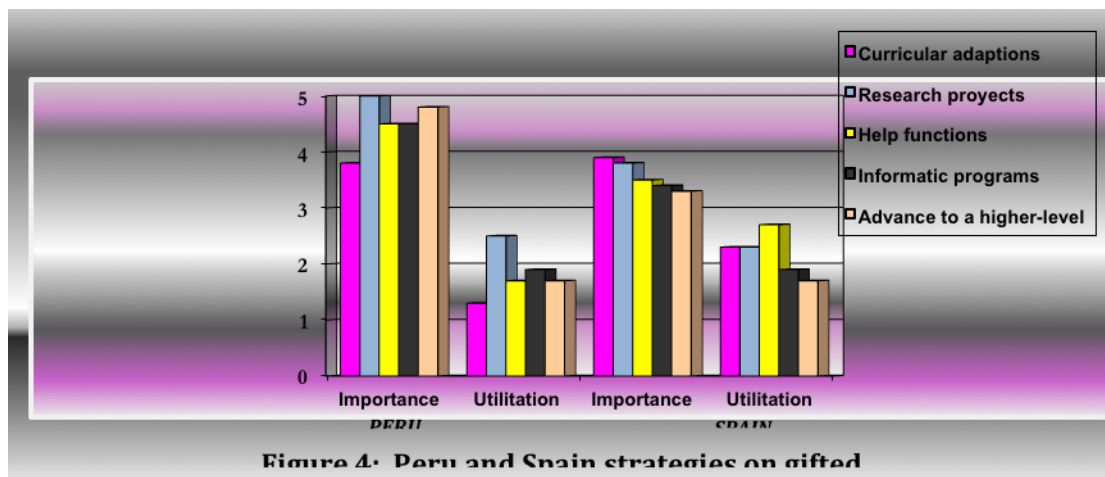


There are several factors that may have an effect on teachers' perceptions of giftedness. The two factors that arose most prominently in the literature are the effects of teacher expertise and the effect of cultural differences among gifted students. Teachers with more training and expertise in gifted educations tend to value creativity and have more inclusive conceptions of giftedness (Copenhaver & McIntyre, 1992; Goodnough, 2000; Siegle & Powell, 2004). However teacher training in gifted educations does not ensure that teachers will hold inclusive conceptions of giftedness (McCoach & Siegle, 2007)

Thus the need for training in multicultural education is great. Teachers need to be prepared not only to advocate for fair representation of minority students in gifted programs, but also to develop culturally relevant curricula that will pique their intrinsic motivation and achievement.

On the other hand about strategies, we found some differences between both countries, in relation to the curricular adaptations, the evidence shows that both countries have a high degree of importance, a bit more in Spain than in Peru. The degree of utilization in Spain is high more than Peru which regards curricular adaptations for gifted children are little used. Educational projects ranked first for Peru between strategies according most importance of Peruvian teachers, however, the proportion of use is far less than the importance that is given. In Spain there is a similarly proportion, since they are considered important, but not widely used. Help functions in Peru involves a high degree of importance, but in schools are rarely used. In Spain are considered important, slightly less than in Peru, but are used more than in Peru. The computer programs are also considered important strategies in both countries, more in Peru than in Spain, but are used less than they important, the

degree of utilization is similar in both countries. As advance to a higher level than gifted student in Peru is considered as one of the most important strategies, more than Spain, although the degree of utilization in both countries is similar, is little used. In general, teachers perceived as important giftedness strategies, some more than others, but most important, but are little used in schools, with an inconsistency. See figure 4.



5. Conclusions

Results show that knowledge and beliefs of teachers of both countries (Perú vs Spain) are very low. Nevertheless, peruvian teachers has less experience in the education of giftedness than spanish teachers. For this reason, teachers in service want to know more about giftedness, since lack of knowledge difficult to identify gifted students. The characteristics are consistent between both countries, but Peruvian teachers think that a gifted student achievement motivation is greater than in Spain. It is important to emphasize that these students identified with low self-confidence, social interaction and leadership in general. In Peru the level of the difficulties are higher than Spain, for the lack of information, support and academic formation. The results of the survey indicate a need for more professional development on the characteristics of giftedness, how giftedness may manifest in minority and economically disadvantaged populations, and how to teach these gifted students effectively to increase interest and motivation. American culture, such as Native American cultures. However, it is unlikely that teachers would be able to observe student interaction outside of school in order to place a student's behavior in cultural context. This is one possible explanation for the lesser importance placed on these factors in the conceptions of the teachers in this study. However, it has been suggested that teachers need to know about their students' experiences outside of school if they wish to best serve culturally diverse students (Castellano, 2004; Villegas & Lucas, 2002). Future

research is needed on the influence of class on teachers' perceptions of gifted characteristics and identification without the added complication of ethnicity differences. More research is also needed to what extent the role of classroom experience plays in identifying characteristics of gifted minority children. Also research should examine this in more detail, like studies should carefully examine the content of professional development workshops on these topics and quantify the number of hours spent to gain a better understanding of exactly what content and how much exposure is necessary to alter such longstanding beliefs about identifying giftedness in children. Although teachers assert a belief in student's differences, they are unclear about the identification of those differences and what they mean for students. They have little knowledge or understanding of how to differentiate instruction for a variety of students because they have received little or no exposure in their university training. Thus they are overwhelmed with all of new responsibilities associated with their teaching assignment and welcome and encourage the ability of advanced learners to tutor struggling students and to be leaders in cooperative grouping arrangements. Both the general education teachers considered in this study expressed confusion and uncertainty about how to differentiate for advanced learners. In spite of the professional development received on both formative assessment and differentiated instruction, teachers are reluctant to act upon the results of their assessments. Instead, many are choosing to teach concepts that they already know their students have mastered. The diverse needs of students in classroom that have a wide range of abilities may be one of the reasons that this occurs. Lack of time to plan and consult about students may be another factor. In addition, teachers openly referred to the pressure that they feel in regards to preparing students for high-stakes testing and their fear that acting upon formative assessments may not be as reliable or as safe as being able to say that they tough each and every lesson. We must provide the knowledge, skills, and support to teachers so that they are prepared to meet the unique needs of gifted and talented students. These special students have gifts that are the seeds of future actualization and fruition of extraordinary potential that must be valued, nurtured, and provided with sustenance in order to Bloom fully. We must not allow "brains on fire" to lose their brilliance. The approach and results obtained in this study have important implications for the field of school psychology. On the one hand, the consideration of these type of tools allows school psychologists to save time and effort in the process of identifying subjects with high capacities. This question is especially relevant given the ratios of school psychologists to school-age children in countries around the world, as even in countries with a high level of economic development and a greater sensitivity toward promoting educational equity among students (Cook, Jimerson, & Begeny, 2010) the ratios are approximately 1: 2000 students (Jimerson, Stewart, Skokut, Cardenas, & Malone, 2009). In an effort to promote school psychological services that help students to succeed academically, socially and/or emotionally,

this high ratio makes it necessary to consider using these type of evaluation tools, in addition to intervention proposals directed by school psychologists with the support of the teaching staff (Yeo & Choi, 2011). On the other hand, as we pointed out in the introduction, creativity is an essential component of giftedness. However, in reality the identification of gifted students is usually based on the application of intelligence (IQ) and/or standardized performance tests, with the evaluation of non-intellectual dimensions being much less common (e.g. Boatman, Davis, & Benbow, 1995; Keogh & MacMillan, 1996). Thus, the outcome is that many students are not correctly identified, and, in our case, subjects with a high creative potential can be excluded from accessing programs and services that respond to their educational characteristics and needs.

Notes: Considering that in both countries the education law states that there must be adequate preparation for teachers of children with giftedness.

Table 1. Legislation on the teacher training in gifted

Peru: Ley General de Educación Nº 28044 (2012) Decreto Supremo Nº 011-2012-ED	Spain: LOE (2006) BOE 106, 4 Mayo 2006. BOE-A-2006-7899
<p>Article 82: Teachers training for the attention of special educational needs. Aims to ensure inclusive education with quality and equity of students with special educational needs associated with disability, talent and giftedness. It seeks to promote, in the teaching, skills, abilities and positive attitudes for the training of students and enhance their professional development, in addition to ensuring their score on aspects related to identification and educational response.</p>	<p>Article 40 5. Responsibility of education authorities to promote the realization of specific training courses for teachers who gifted these students attend</p>

References

- Barclay, K., & Benelli, C. (1994).** Are Labels Determining Practice?: Programming for Preschool Gifted Children. *Childhood Education*. 70, 3.
- Boatman, T. A., Davis, K. G., & Benbow, C. P. (1995).** Best practices in gifted education. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology* (3^a Ed), (pp. 1083-1095). Washington DC: National Association of School Psychologists.
- BOE (2006, May 4).** I Disposiciones Generales. Boletín Oficial del Estado 106, BOE-A-2006-7899, p. 17174.

- Castellano, J.A.** (2004). Empowering and serving Hispanic students in gifted education. In D. Boothe & J.C. Stanky (Eds.), *In the eyes of the beholder. Critical issues for diversity in gifted education*. (pp. 1-13). Waco, TX: Prufrock Press.
- Clark, B.** (1997). Social ideologies and gifted education in today's schools. *Peabody Journal Education*. 72, 3-4.
- Cook, C. R., Jimerson, S. R., & Begeny, J. C.** (2010). A model for predicting the presence of school psychology: An international examination of sociocultural, sociopolitical and socioeconomic influences. *School Psychology International*, 31, 438-461, doi: 10.1177/0143034310377580.
- Copenhaver, R.W., & McIntyre, D.J.** (1992). Teachers' perception of gifted students. *Roeper Review*. 14, 3.
- Creswell, J.W.** (2007) *Qualitative inquiry & research – choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA.: Sage Publication.
- Diario Oficial el Peruano** (2012, July 7). Decreto Supremo N° 011-2012-ED. *Diario Oficial el Peruano*, p. 35.
- Eby, J. W., & Smutny, J. F.** (1990). *A Thoughtful Overview of Gifted Education*. New York: Longman. DOI: 10.1177/001698629103500212
- Elhoweris, H., Mutua, K., Alsheikh, N. & Holloway, P.** (2005). Effect of Children's Ethnicity on Teachers' Referral and Recommendation Decisions in Gifted and Talented Programs. *Remedial and Special Education*. 26, 1, 25-31.
- Feldhusen, J. F., Hoover, S. M., & Sayler, M. F.** (1997). *Identification and education of the gifted and talented at the secondary level*. New York: Trillium Press.
- Feldhusen, J. F., & Wood, B. K.** (1997). Developing growth plans for gifted students. *Gifted Child Today*, 20, 6, 24-28.
- Feldhusen, J.** (2001). *Talent Development in Gifted Education*. ERIC Clearinghouse on Disabilities & Gifted Education.
- *Fernández, R.** (2002). *Valoración de los Conocimientos. Las creencias y las necesidades del profesorado respecto a la superdotación*. Universidad de Navarra, España.
- Frasier, M., Garcia, J., & Passow, A. H.** (1995). *A review of assessment issues in gifted education and their implications for identifying gifted minority students* (RM95204). Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Gagné, F.** (1985) Gifted and Talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29, 3, 103-112.
- Gagné, F.** (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In K.A. Heller, F.J. Monks, A.H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (1st ed., pp. 69 – 87). New York: Pergamon.
- Goodnough, K.** (2000). Fostering liberal views of giftedness: A study of the beliefs of six undergraduate education students. *Roeper Review*, 23, 2, 89-90.

- Gross, M.U.M.** (1999). Small poppies: Highly gifted children in the early years. *Roeper Review*, 21,3.
- Jimerson, S. R., Stewart, K., Skokut, M., Cardenas, S., & Malone, H.** (2009). How many school psychologists are there in each country of the world?: International estimates of school psychologists and school psychologist-to-student ratios. *School Psychology International*, 30, 555–567, doi: 10.1177/0143034309107077.
- Keogh, B. K., & MacMillan, D. L.** (1996). Exceptionality. In D. C. Berliner, & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 311–330). New York: McMillan.
- McCoach, D. B., & Siegle** (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted? *Gifted Child Quarterly*, 51, 246-255.
- Morris, E., & Madison, J.** (2009). The Effect of training Gifted Education on Elementary Classroom Teachers' Theory-Based Reasoning About the Concept of Giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 33,1, 65-105.
- Pigott, R.L., & Cowen, E.L.** (2000). Teacher Race, Child Race, Racial Congruence, and Teacher Ratings of Children's School Adjustment. *Journal of School Psychology*. 38, 2, 177-195.
- Renzulli, J., & Reis, S.** (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Sbarra, D.A., & Pianta, R.C.** (2001). Teacher ratings of behavior among African American and Caucasian children during the first two years of school. *Psychology in the schools*. 38, 3, 229-238.
- Siegle, D., & Powell, T.** (2004). Exploring teacher biases when nominating students for gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 48, 21–29, doi: 10.1177/001698620404800103.
- Tenenbaum, H. R., & Ruck, M. D.** (2007). Are teachers' expectations different for racial minority than for European-American students? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99, 253-273.
- Villegas, A.M., & Lucas, T.** (2002). Preparing Culturally Responsive Teachers. Rethinking the Curriculum. *Journal of teachers Education*. 53, 1, 20-32.
- Yeo, L. S., & Choi, P. M.** (2011). Cognitive-behavioural therapy for children with behavioural difficulties in the Singapore mainstream school setting. *School Psychology International* 32, 6 616-631, doi: 10.1177/0143034311406820.

O Envolvimento parental no secundário: Perceções de pais e professores em duas escolas da RAM.

Susana Branco, Maria João Beja

Universidade da Madeira (Portugal)

susana.jbranco@gmail.com mjoao@uma.pt

Resumo

Este estudo ambiciona compreender a relação família – escola, nomeadamente o envolvimento parental no secundário. Joyce Epstein propôs um conceito de envolvimento parental que engloba diferentes componentes que facilitam a compreensão desta temática. Este modelo objetiva envolver os pais, encarregados de educação, ou outros parceiros familiares no contexto escolar e familiar. A inexistência de estudos realizados nesta área relativamente ao ensino secundário tem vindo a declarar-se uma lacuna, uma vez que também nos anos de escolaridade mais avançados é crucial uma colaboração efetiva entre pais e professores, onde estes são os principais responsáveis pela motivação e orientação de um maior envolvimento parental, daí a pertinência desta investigação cujos objetivos centram-se na compreensão do envolvimento parental ao nível do ensino secundário, nomeadamente no que respeita às perceções dos diretores de turma e dos encarregados de educação, junto de uma amostra de 125 sujeitos de duas escolas públicas do ensino secundário da RAM. Este tipo de investigação quantitativa recorre a uma adaptação do Questionário de Envolvimento Parental na Escola desenvolvido por Ana Isabel Pereira (2002) de forma a ser utilizado em níveis de escolaridade superiores. Os resultados obtidos evidenciam que os pais possuem uma perceção de maior envolvimento quando comparado às perceções dos diretores de turma. Também características pessoais dos envolvidos (experiência profissional dos docentes, habilitações académicas dos pais) e o ano de escolaridade parecem influenciar as perceções sobre o envolvimento parental.

Palavras-chave: Relação família – escola; Envolvimento parental; Ensino secundário; Região Autónoma da Madeira.

Abstract

This study aims to understand the family – school partnerships and parental involvement at the secondary level. Joyce Epstein developed a new concept of parental involvement that includes different components which helps to understand and study this subject. This model aims to involve parents, guardians, family members or other partners in the school and home environment. The lack of studies in the secondary level has shown itself as a gap, as well as in other advanced years of schooling. In fact, it is crucial to promote effective collaboration between parents and teachers, in the higher levels of education, where these are primarily responsible for motivation and guidance for greater parental involvement. This research focus on understanding the parental involvement at the secondary level, it aims to recognize particularly the teachers and family perceptions of parental involvement, using a sample of 125 subjects from two public schools of secondary education of the RAM. The study uses quantitative research and an adaptation of the Questionnaire of Parental Involvement in School developed by Ana Isabel Pereira (2002) in order to be used in higher levels of schooling. The results show that parents have a greater perception of their involvement when compared to the perceptions of directors of the class. Also different personal characteristics of the involved (teachers' professional experience, educational qualifications of parents) and years of schooling appear to influence perceptions about parental involvement.

Keywords: Family – school – community partnerships; Parental involvement; High School; Autonomous Region of Madeira.

1. Introdução

O mundo contemporâneo organiza conceitos como o de família e de escola como sendo pilares fulcrais na construção de cidadãos capazes. De facto estas duas instituições educativas surgem lado a lado, transformando-se perante todas as novas dinâmicas sociais atuais. A evolução contínua da sociedade inscreve então a influência dos vários contextos na ação educativa. Ao debruçar-se nos sistemas família e escola é claro o papel educativo que ambos possuem, partilhando objetivos apesar das suas claras diferenças. A relação entre a família e a escola tem vindo a acentuar-se na literatura como fundamental no desenvolvimento e na promoção do sucesso educativo, onde o envolvimento parental parece contribuir para este mesmo sucesso (Colaço, 2007; Dias, 1996). A educação é então não mais que o espaço onde cabem “os valores e princípios de cada mãe, de cada pai, de cada família; onde cabem modelos familiares e reflexões individuais de quem assume o papel de educador (a)” (Santos, 2011, p.17).

O envolvimento parental na escola tem sido alvo de investigações que datam já algumas décadas, e continua a ser explorado tamanha é a sua pertinência. Atualmente tem-se mostrado uma incessante

necessidade na abordagem desta temática já que toda a relação família – escola é caracterizada por constituir vários sistemas relacionais complexos em constante transformação, constituindo assim duas agências educativas por excelência das sociedades contemporâneas. É imperativo defender a ideia de que a família está dentro da escola, acentuando o protagonismo do espaço familiar que se faz sentir noutros contextos educativos, como o espaço escolar (Almeida, 2005).

Durante todo o percurso académico, desde a primeira infância até os finais da adolescência, o envolvimento parental parece contribuir para uma harmonia educativa, social e até pessoal. Não é então a sua importância ou contributo que está em causa, mas antes todas as suas manifestações e transformações ao longo do tempo.

Considerando todas estas questões e, através do presente estudo, objetivou-se conhecer o envolvimento parental ao nível do ensino secundário, nomeadamente no que diz respeito às perceções que os pais e os diretores de turma possuem acerca do envolvimento dos pais na vida escolar dos alunos.

2. Revisão conceptual

2.1 Relação Família – Escola

Estudar a relação família – escola implica recorrer a toda a complexidade do sistema educativo, perceber simultaneamente a relação escola – sociedade e ainda repensar a própria definição de escola, o que passa também por entender os seus protagonistas. Entender os pontos comuns entre a educação institucionalizada e a educação familiar significa compreender como a escola se configura com a cultura das famílias nos vários grupos sociais, ou seja, implica compreender toda a relação família – escola como uma relação entre culturas.

A relação família – escola surge provavelmente aquando o surgimento da própria instituição escola, no sentido em que sempre existiu algum tipo de relação entre ambas, seja de forma mais implícita, mais informal ou mais indireta. Não obstante, esta relação tem conhecido uma evolução tremenda ao longo dos tempos onde se alteraram as funções e desempenhos conforme o contexto sociocultural em que se insere. Esta relação tem interessado inúmeras investigações, nomeadamente no impacto que esta possui no desenvolvimento social e cognitivo do aluno, e de que forma se relaciona com o sucesso escolar do mesmo (Polonia & Dessen, 2005).

Considera-se o período pós 2ª Guerra Mundial e, mais especificamente a partir dos anos 60, como o início do desenvolvimento de sistemas de participação formal das famílias no contexto escolar. É a partir desta altura que emergem os conceitos de educação permanente e educação participada,

impulsionando o estreitamento de relações entre a escola e a família. Em Portugal este processo foi mais tardio, somente após o 25 de Abril tornou-se possível o surgimento de um regime democrático. Esta data é de facto responsável não apenas pela afirmação explícita do projeto político de uma escola democraticamente aberta a todos, mas sobretudo pelas suas implicações práticas realizadas a velocidades avassalantes (Almeida, 2005; Stoer & Silva, 2005). Foram várias as reformas feitas no sistema educativo português pós 25 de Abril. Desde a inserção de representantes parentais em órgãos educacionais alargada aos diferentes níveis de ensino, dando assim pleno direito aos pais de participarem na educação dos alunos. A escola portuguesa conheceu então um desenvolvimento deveras súbito, situando-se atualmente numa encruzilhada de tempos, marcada por um conjunto de trajetórias sociais e histórias de crianças e famílias que trazem consigo ainda experiências e vestígios educativos do passado.

A sociedade contemporânea engloba diferentes grupos, cujos interesses não são compatíveis tornando as escolas em organizações onde os diferentes envolvidos são caracterizados essencialmente pela sua heterogeneidade (Lima citado por Colaço, 2007). Esta perspetiva micropolítica da escola atribui maior relevância a cada indivíduo do que à instituição propriamente dita, já que admite cada sujeito como detentor dos seus próprios interesses onde a associação em grupos ocorre de forma a atingir os seus objetivos. Desta forma os objetivos destas organizações estão em constante transformação de acordo com os grupos mais influentes.

A escola acolhe um contexto no qual as crianças investem a maior parte do seu tempo, através do envolvimento em atividades formais e informais de aprendizagem, sejam atividades de pesquisa, leitura dirigida, ou até mesmo atividades de lazer. Neste sentido, as necessidades cognitivas, psicológicas, sociais e culturais da criança são trabalhadas de forma mais estruturada se comparado ao ambiente familiar. Pode-se então compreender a família como não sendo o único contexto potenciador de aprendizagem e de desenvolvimento do sujeito. A escola também contribui no desenvolvimento do indivíduo, não apenas na aquisição do saber culturalmente organizado e nas suas áreas científicas do conhecimento, mas também procura educar para a cidadania.

2.1.1 Perspetiva Sistémica

No que respeita à relação família – escola e ao envolvimento parental na escola, a investigação realizada centra-se essencialmente numa perspetiva teórico-conceptual apologista do modelo ecológico do desenvolvimento humano, considerando para tal, o ser humano como um sistema, onde as suas relações e características realçam uma estrutura (Canavarro et al., 2002). Esse sistema dinâmico e em contínua mudança são modelados pelas interações do organismo de acordo com a

natureza estrutural dessas mesmas interações (Galera & Luís, 2002).

É crucial entender não só o indivíduo e as suas necessidades, mas encará-lo numa perspetiva ecossistémica, relacionando a perspetiva sistémica com a teoria ecológica do desenvolvimento humano defendida por Bronfenbrenner (citado por Canavarro et. al., 2002) que compreende o comportamento do sujeito atendendo aos sistemas em que está inserido, enfatizando a ideia de que o sujeito não vive só mas sim em relação e em comunicação com o outro (Ausloos, 1996). A ligação entre a família e o ambiente é explicada por Bronfenbrenner considerando o ambiente em que a criança se insere como um macro sistema que inclui vários níveis.

Tal como a família, também a escola é um sistema social, sendo portando foco de intervenção da perspetiva sistémica. Estes dois sistemas interagem entre si e portanto a comunicação é inevitável. Os métodos utilizados para comunicar são essenciais para compreender a qualidade da relação estabelecida entre ambos (Relvas, 1996, 2009). É através de mecanismos eficazes de comunicação que a família, a escola e a comunidade podem planear o sucesso académico.

2.2 Envolvimento Parental no Secundário

Definir envolvimento parental na sua vertente mais operacional pode ser ambíguo, não obstante, várias investigações especificaram várias categorias daquilo que se entende por diferentes tipos de envolvimento parental (Hickman, 1995). Para Silva (2003), o envolvimento entende-se geralmente pelo apoio direto das famílias aos seus educandos, sendo o espaço privilegiado, mas não exclusivo, a casa, agindo a título individual e predominando o trabalho junto do filhos. O conceito de participação distingue-se então para a integração de órgãos da escola, de associações de pais ou órgãos a outros níveis do sistema de ensino. Primeiramente é crucial entender que o envolvimento parental surge sob várias formas e dotado de uma componente individual. Pode começar pelas conversas e decisões que os pais possuem e tomam acerca da educação dos seus filhos, constituindo assim um processo de reunião de informação, captação de recursos e estar informado sobre as escolhas. Falar de envolvimento parental na educação remete para a compreensão das interações complexas entre a motivação dos pais, a interação familiar existente, as aprendizagens dos alunos, a metodologia adotada pelos professores na escola, o ambiente escolar e as estratégias de intervenção. Encorajar parcerias entre a família, a escola e a comunidade pode, de facto, melhorar todo o contexto escolar, pode ainda ajudar as famílias a comunicarem entre si e com os outros, potenciando o que de melhor possuem.

Considerando o paradigma tradicional do envolvimento parental, os pais que se dedicam à aprendizagem dos filhos no contexto familiar geralmente surtem um impacto positivo no posterior sucesso académico de seus filhos (Lam citado por Souto-Manning & Swick, 2006). Este paradigma

assenta no contributo que a preparação para a escola, através das atividades dirigidas pelos pais (sejam atividades de leitura para as crianças em casa, seja o seu envolvimento na educação dos seus filhos) são efetivamente preditores do sucesso escolar das crianças. De facto a cooperação em torno da aprendizagem pode beneficiar, para além dos alunos, também pais e professores. No que respeita aos pais, estes melhoram as suas práticas educativas familiares, no sentido em que aumentam as suas expectativas face à escola. Desta forma a cooperação promove também o desenvolvimento de relações familiares mais participativas com a escola, estimulando tanto pais como filhos. No que diz respeito aos professores, quando estes se sentem valorizados e apoiados enquanto pessoas e profissionais atuam de forma mais capacitada e segura. É na troca de informação entre ambas as partes que se conhece verdadeiramente o aluno, refletindo um clima aberto e democrático promotor de sucesso.

O desenvolvimento natural da criança para adolescente não anula a importância do envolvimento parental na sua educação. Pelo contrário, o envolvimento parental em casa e na escola influencia as conquistas académicas de alunos do secundário, no que diz respeito à finalização desta etapa de estudos, e até mesmo na continuidade da escolaridade (Sanders, Epstein, & Connors-Tadros, 1999).

A verdade é que os pais não cessam o seu interesse nos seus filhos quando estes ingressam para o ensino secundário no entanto, de forma a conseguirem negociar com os seus educandos e conseguirem-se envolver nas escolas secundárias, possuem uma postura diferente daquela tomada em outros ciclos de estudos (Connors-Tadros & Epstein, 1994). As estruturas das escolas secundárias (o número elevado de professores, edifícios maiores e mais distantes, e um número maior de disciplinas lecionadas) podem explicar de alguma forma a falta de encorajamento do envolvimento dado aos pais pelas escolas secundárias.

As parcerias escola – família – comunidade têm uma tendência para o declínio conforme o aumento da escolaridade, não obstante, se as escolas e os professores trabalharem de forma a desenvolver e implementar práticas apropriadas promotoras desta mesma parceria para cada ano letivo, a verdade é que é possível vivenciar um ambiente de coresponsabilidade mesmo no secundário. Parte do envolvimento parental na escola ao nível do secundário passa por encorajar o estudante para a finalização do secundário e a continuidade dos estudos, dar a conhecer as saídas profissionais existentes, conhecer o percurso académico do aluno e envolver-se em atividades da escola (Henderson & Mapp, 2002). O adolescente precisa sentir confiança e afeto nas suas relações com o outro, precisando sentir o apoio dos adultos em geral e dos seus pais, ao mesmo tempo que anseia pela sua independência. Nesta etapa onde se dirige entre o medo e a vontade de crescer, o apoio e o envolvimento parental são cruciais para o adolescente ser bem-sucedido na escola e na sua vida em geral (Kreider et.al, 2007).

Compreender o envolvimento parental e as parcerias família – escola – comunidade passa por

considerar os interesses e necessidades únicas dos adolescentes, mais concretamente a crescente necessidade de autonomia e responsabilidade, e a necessidade de desenvolver competências e talentos individuais. Também é de crucial importância compreender as necessidades das famílias e as necessidades da própria escola e dos professores. Questões importantes emergem neste ciclo de estudos, acerca da forma como se pratica o envolvimento parental (Connors-Tadros & Epstein, 1994).

2.2.1 Tipos de Envolvimento Parental

Joyce Epstein propôs um conceito de envolvimento parental que engloba diferentes componentes e desenvolveu uma tipologia constituída por seis modalidades que facilitam a compreensão e o estudo da relação família – escola. São os professores os principais propulsores no processo de criação de uma educação participada, onde cabe ao professor o primeiro passo no melhoramento da relação que os pais têm com os professores, com a escola e ainda com os seus filhos enquanto alunos. A autora propõe seis tipos de parceria entre a família, escola e a comunidade, que designa por Teachers Involve Parents in Schoolwork (TIPS) como referido na tabela 1. Este modelo objetiva envolver os pais, encarregados de educação, ou outros parceiros familiares, em casa, no trabalho escolar dos seus educandos. Todos os seis tipos de envolvimento objetivam criar escolas abertas às famílias e às comunidades e ajudar os alunos a obter melhores resultados (Epstein, 2001).

Tabela 1: Teachers Involve Parents in Schoolwork – TIPS

Parentalidade	Encargos essenciais dos pais e ainda atividades que a escola pode desenvolver com o intuito de ajudar as famílias a compreenderem o desenvolvimento dos seus filhos.
Comunicação	Atividades que promovam a comunicação entre as famílias e as escolas entre si, através da utilização de uma linguagem adequada.
Atividades voluntárias	Promoção de atividades através da utilização de voluntários cujas qualidades e competências podem ajudar efetivamente os alunos, seja dentro ou fora do contexto escolar
Aprendizagem em casa	Atividades de leitura, ajuda na realização de trabalhos de casa, ou outras atividades que promovam melhores escolhas futuras. Envolve também a promoção de informações pertinentes às famílias sobre as melhores formas dos alunos aprofundarem as suas aprendizagens em contexto familiar e no seu contexto extraescolar assim como promover a importância de fazer uma ligação entre a aprendizagem formal da escola com a vida em geral
Tomada de decisão	Incentivo à participação nos processos de tomada de decisão. Estas decisões podem surgir nas associações de pais, ou em outros contextos escolares.
Colaboração com a comunidade	Atividades de parceria que podem trazer benefícios mútuos a todos os envolvidos.

Na parceria proposta por Epstein, os professores criam escolas que se aproximam da família. Uma escola que se aproxima à família reconhece a individualidade de cada aluno e promove o sentimento de pertença e inclusão. Estas escolas acolhem todas as famílias, e não apenas que são de mais fácil aproximação. Os pais, por sua vez, criam um ambiente familiar que se aproxima à escola, no sentido em que reconhecem o seu filho com o estatuto de estudante. As famílias reiteram então a importância da escola, dos trabalhos para casa e das atividades que ambicionam a construção e desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos. No que diz respeito ao papel da comunidade, esta inclui grupos de pais que trabalham juntos, criando oportunidades, eventos e programas que reconhecem e guiam os alunos para o sucesso. A comunidade também deve criar um ambiente próximo ao ambiente familiar, no sentido em que devem promover a entre ajuda.

3. Estudo empírico

Considerando toda a pesquisa realizada, a evidência da pertinência do estudo desta temática tornou-se evidente no sentido em que o envolvimento parental revela-se crucial no desenvolvimento dos sujeitos enquanto cidadãos capazes. A ênfase dada nos primeiros anos de escolaridade não descarta a importância do envolvimento parental durante a adolescência, mais concretamente no ensino secundário e a escassez de estudos relativos a este nível de estudos e as ideias preconcebidas acerca das relações existentes entre as famílias e as escolas reitera a relevância de conhecer as percepções daqueles que fazem parte na primeira pessoa neste envolvimento, os encarregados de educação e os professores, nomeadamente os diretores de turma.

O estudo deste tipo de investigações para a Psicologia da Educação é incontestável na medida em que reitera um maior conhecimento sobre o envolvimento parental, o que poderá proporcionar a todos os técnicos escolares meios mais eficazes para a promoção da relação entre a família e escola, tornando-os mediadores entre pais e professores (Canavarro et al., 2002).

3.1 Metodologia e Objetivos

De acordo com a temática do envolvimento parental, é objetivo da investigação caracterizar as percepções dos diretores de turma e dos encarregados de educação sobre o envolvimento parental, partindo da pressuposição de que existem diferenças entre as percepções de ambos (Reis, Pereira, & Mendonça, 2005). Serão analisadas então um conjunto de variáveis sociodemográficas e escolares em duas escolas do ensino público da Região Autónoma da Madeira, mais concretamente pretende-

se analisar o envolvimento nas suas diferentes dimensões. A investigação baseia-se num estudo descritivo e correlacional, no sentido em que objetiva a descrição de um conjunto de aspetos do envolvimento parental assim como relacionar as variáveis subjacentes entre si e com o tema em geral.

Uma vez que se pretende explorar o fenómeno do envolvimento parental ao nível secundário, confrontando as perceções dos encarregados de educação e dos diretores de turma, utilizou-se uma amostra não-probabilística intencional. Esta técnica de amostragem adequa-se se forem utilizados grupos já constituídos, como turmas. Foram inquiridos um total de 17 diretores de turma e um total de 125 encarregados de educação, como é possível verificar na tabela 2.

Tabela 2: Distribuição da amostra por escola

	EE		DT	
	n	%	n	%
Escola A	69	55.2	6	35.3
Escola B	56	44.8	11	64.7
Total	125	100.0	17	100.0

Relativamente à distribuição da amostra segundo o ano de escolaridade, conforme exposto na tabela 3, observa-se um maior número de respostas no 10º ano (48.8%).

Tabela 3: Distribuição da amostra por ano de escolaridade

Ano de escolaridade	N	%
10º ano	61	48.8
11º ano	59	47.2
12º ano	5	4.0
Total	125	100.0

Considerando a revisão da literatura realizada e toda a problemática e respetivas questões de investigação, o Questionário de Envolvimento Parental na Escola, versão para pais e versão para professores desenvolvido por Ana Isabel de Freitas Pereira (2002), mostrou-se o mais adequado. Não obstante, e por estar destinado ao ensino primário foi necessário uma adaptação do instrumento.

O Questionário de Envolvimento Parental na Escola (QEPE) encontra-se dividido em duas versões, para pais (QEPE-VPa) e para professores (QEPE-VPr). O instrumento é composto por 24 itens organizados numa escala tipo Likert de 4 pontos (desde Nada Verdade a Muito Verdade), onde os itens da versão para pais são equivalentes aos da versão para professores, sofrendo ligeiras modificações no que respeita à linguagem, de forma a serem acessíveis a todos os níveis de escolaridade (Pereira,

Canavarro, Cardoso, & Mendonça, 2008). Este questionário conceptualiza o envolvimento parental como um constructo multidimensional e operacionaliza-o segundo a teoria de Epstein (2001) em três dimensões. Por um lado enfatiza a comunicação entre a escola e a família, também aborda o envolvimento da família em atividades na escola e ainda o envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa. Nesta escala é possível obter três pontuações: uma pontuação global que resulta da soma dos 24 itens e duas pontuações relativas à subescala atividades de aprendizagem em casa/comunicação e à subescala atividades na escola. No que respeita à estrutura fatorial deste instrumento, ambas as versões revelaram boas qualidades psicométricas, assim como correlações moderadas no que respeita a perceção dos pais e dos professores (Pereira et. al., 2008).

No que respeita à fiabilidade do instrumento, esta refere-se ao grau em que uma escala está efetivamente a avaliar algo para que os resultados possam ser replicáveis em diferentes circunstâncias (Pereira et al., 2003). No que respeita à consistência interna, a tabela 4 reitera os resultados obtidos para as duas subescalas e para a escala total.

Tabela 4: Consistência interna da escala global e das subescalas para o QEPES-VPa e QEPES-VPPr

Coefficiente de cronbach	Subescala 1: aprendizagem em casa/comunicação	Subescala 2: atividades na escolar	Escala global
Qepes-vpa	.865	.826	.889
Qepes-vpr	.913	.831	.931

Pode-se compreender que os resultados das análises revelam uma boa consistência interna obtidos para as duas subescalas assim como para a escala global do QEPES.

3.2 Resultados

A primeira questão de investigação objetivou compreender se existem diferenças entre os dois grupos inquiridos relativamente ao envolvimento parental. A tabela 5 apresenta as estatísticas descritivas dos resultados obtidos para os diretores de turma e encarregados de educação nas diferentes subescalas.

Tabela 5: Médias e desvios-padrão para a percepção de envolvimento dos ee e dos dt

Subescalas	DT			EE		
	n	M	Dp	n	M	Dp
Envolvimento em atividades em casa	17	2.73	.588	125	3.05	.494
Envolvimento em atividades na escola	17	2.05	.583	125	2.18	.510
Escala global	17	2.42	.552	125	2.65	.435

No que respeita à primeira hipótese formulada, pressupõe-se a existência de diferenças significativas entre a percepção dos encarregados de educação e dos diretores de turma relativamente ao envolvimento parental nas suas diferentes dimensões.

De forma a analisar a hipótese levantada, objetivou-se a análise das diferenças entre os dois grupos, tendo como base as médias de ambos. A tabela 6 evidencia os resultados encontrados para as diferenças na percepção de envolvimento.

Tabela 6: Diferenças na percepção de envolvimento dos ee e dos dt

Subescalas	t de student			Mann-whitney		
	t	Gl	p	U	gl	p
Envolvimento em atividades em casa	4.730	1	.000			
Envolvimento em atividades na escola	1.872	1	.062			
Escala global				5812.500	1	.000

Como reflete a tabela 6, existem diferenças significativas na percepção que os diretores de turma e os encarregados de educação possuem sobre o envolvimento parental global ($t=3.732$; $p=.000$) assim como no que respeita ao envolvimento em atividades em casa ($u=5812.500$; $p=.000$). No que concerne ao envolvimento em atividades na escola não se verificaram diferenças significativas nos dois grupos ($t=1.872$; $p=.062$).

Tentou-se compreender se o ano de escolaridade dos educandos relaciona-se com as percepções que os encarregados de educação e os diretores de turma possuem acerca do envolvimento parental nas suas diferentes dimensões.

De forma a avaliar a força e a direção da associação entre as variáveis, recorreu-se ao teste de associação Coeficiente de Correlação de Spearman, como se pode observar na tabela 7.

Tabela 7: Correlação entre o ano de escolaridade e o envolvimento parental nas suas diferentes dimensões

Subescalas	Ano de escolaridade	
	Coeficiente de Spearman	
	rs	p
Envolvimento em atividades em casa	-.182	.004
Envolvimento em atividades na escola	-.178	.005
Escala global	-.192	.002

Ao consultar a tabela 7 pode-se compreender a existência de uma correlação significativa para o envolvimento em atividades em casa ($r=-.182$; $p=.005$) assim como para o envolvimento em atividades na escola ($r=-.178$; $p=.005$) e o envolvimento global ($r=-.192$; $p=.002$) com o ano de escolaridade.

Achou-se pertinente analisar o tempo de serviço, associando-o às perceções que os diretores de turma possuem sobre o envolvimento, uma vez que a literatura (Beja, 2009; Epstein, 2001) refere haver uma associação positiva entre estas duas variáveis.

De forma a confirmar ou refutar esta hipótese procedeu-se igualmente ao teste de associação – Coeficiente de correlação de Spearman, como evidenciado na tabela 8.

Tabela 8: Correlação entre tempo de serviço e o envolvimento parental nas suas diferentes dimensões

Escalas	Tempo de Serviço	
	Coeficiente de Spearman	
	rs	P
Envolvimento em atividades em casa vs Tempo de serviço	-.204	.022
Envolvimento em atividades na escola vs Tempo de serviço	-.171	.057
Escala global vs Tempo de serviço	-.184	.041

Considerando os resultados evidenciados, pode-se concluir que existe uma associação significativa entre o tempo de serviço e a perceção do envolvimento parental por parte dos diretores de turma, relativamente ao envolvimento em atividades em casa ($r=-.204$; $p=.022$, significativo), envolvimento em atividades da escola ($r=-.171$; $p=.057$, não significativo) e a escala global ($r=-.184$; $p=.041$) relativamente ao tempo de serviço, o que significa que os professores com menos tempo de serviço parecem ser aqueles que têm uma maior perceção sobre o envolvimento.

Verificou-se se existiam diferenças entre as habilitações académicas dos EE e a sua perceção sobre o envolvimento, utilizando para tal o teste ANOVA, como se pode observar na tabela 9.

Tabela 9: Habilitações académicas dos ee e percepção do envolvimento

	ANOVA								
	Envolvimento em atividades em casa			Envolvimento em atividades na escola			Escala global		
	F	gl	p	F	gl	P	F	gl	p
Habilitações Académicas	4.218	6	.001	2.827	6	.050	3.629	6	.001

Como exposto na tabela 9, existem diferenças significativas quanto às percepções que os encarregados de educação possuem acerca do seu envolvimento nas diferentes dimensões, considerando as suas habilitações académicas. A tabela 10 evidencia os valores médios, revelando que os EE com mais habilitações são aqueles que evidenciam uma maior percepção sobre o seu envolvimento.

Tabela 10: Médias e desvios-padrão para a percepção de envolvimento dos ee de acordo com as habilitações académicas

Habilitações	Subescalas								
	Envolvimento em atividades em casa			Envolvimento em atividades na escola			Escala global		
	n	M	Dp	N	M	dp	n	M	dp
Ensino Primário	29	2,82	,586	29	2,04	,412	29	2,46	,441
Ensino Básico – 2º Ciclo	35	3,04	,505	35	2,15	,530	35	2,63	,462
Ensino Básico – 3º Ciclo	22	2,95	,402	22	2,05	,513	22	2,54	,393
Ensino Secundário	24	3,28	,295	24	2,41	,579	24	2,88	,347
Bacharelato	3	2,85	,154	3	2,15	,139	3	2,53	,134
Licenciatura	12	3,39	,427	12	2,41	,409	12	2,94	,311

Tendo em conta a tabela 9 e 10 pode-se confirmar a hipótese levantada, no sentido em que os EE com mais habilitações são aqueles que, em média, apresentam uma maior percepção sobre o envolvimento parental. Tais resultados vão ao encontro das investigações realizadas (Canavarro et al., 2002) onde afirmam existir diferenças entre as habilitações e o envolvimento parental.

Uma vez que a investigação centrou-se em duas escolas da RAM, achou-se pertinente compreender se haviam diferenças significativas no que respeita ao envolvimento parental nas suas diferentes dimensões relativamente às duas escolas inquiridas, procedendo-se à utilização do teste paramétrico *t* de Student, como aponta a tabela 11.

Tabela 11: Diferenças na perceção do envolvimento nos dois estabelecimentos de ensino

Subescalas	t de Student		
	t	gl	p
Envolvimento em atividades em casa	-1.646	2	.101
Envolvimento em atividades na escola	,901	2	.369
Escala global	-,528	2	.598

É possível observar na tabela 11 que não existem diferenças significativas entre os dois estabelecimentos de ensino quanto à perceção do envolvimento nas suas diferentes dimensões atendendo ao valor de $p > 0.05$ (não significativo).

4. Conclusões

O estudo aqui realizado foi ao encontro das investigações realizadas, seja noutros pontos do planeta, seja a outros níveis de ensino. Tentou-se descrever as perceções do envolvimento parental a este nível eram semelhantes quando comparados a estudos realizados noutros níveis de escolaridade. Relativamente às hipóteses levantadas, conclui-se primeiramente que existem diferenças significativas na perceção que os diretores de turma e os encarregados de educação possuem sobre o envolvimento parental global. Conseguiu-se compreender que as perceções que os diretores de turma e os encarregados de educação possuem são diferentes, tal como acontece nos primeiros anos de escolaridade, sendo os encarregados de educação aqueles que possuem uma perceção de maior envolvimento parental. Estas perceções divergem também no que respeita ao tempo de docência e nos quanto ao ano de escolaridade. Em suma, conforme o ano de escolaridade aumenta, a perceção que os encarregados de educação possuem sobre o seu envolvimento e a perceção dos diretores de turma é menor, corroborando com as investigações de Kreider et al. (2007).

Também as características dos diretores de turma influenciam a forma e o tipo de contactos estabelecidos com os encarregados de educação. No que concerne ao tempo de docência, os resultados obtidos não são consistentes com outros estudos realizados (Beja, 2009; Epstein, 2001) onde existe uma associação positiva entre o tempo de serviço e a perceção sobre o envolvimento. Por outro lado, os resultados apontam para uma direção distinta onde os docentes menos experientes parecem ser aqueles que percecionam um maior envolvimento parental. Ao refutar a hipótese inicialmente traçada pode-se iniciar novas pesquisas que visem a explicação de tais resultados, contribuindo assim para um avanço científico.

No que respeita às características pessoais dos familiares pode-se compreender também diferenças quanto às habilitações académicas relativamente ao envolvimento parental, tal como outras investigações afirmam (Canavarro et al., 2002). Neste sentido, os encarregados de educação com habilitações académicas mais elevadas são aqueles que, em média, apresentam uma maior perceção sobre o envolvimento parental.

Posto isto, é possível afirmar que o envolvimento dos pais, tal como é postulado pelas investigações realizadas (Canavarro et. al, 2002; Epstein, 2001; Kreider et. al., 2007; Sanders et. al., 1999) é igualmente importante e existe de facto nos anos de escolaridade mais avançados. Embora não tenha sido relacionado com o sucesso académico dos adolescentes, Kreider e colaboradores (2007) enfatizam a ideia de que alunos cujos pais os apoiam e envolvem-se ativamente na escola, manifestam maior autoestima e motivação para a escola, o que influencia positivamente o sucesso escolar dos mesmos.

Referências

- Almeida, A. N.** (2005). O que as famílias fazem à escola...pistas para um debate. *Análise Social*, 40(176), 579-593. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aso/n176a06.pdf>
- Ausloos, G.** (1996). *A Competência das famílias: Tempo, caos, processo*. Lisboa: Climepsi editores.
- Beja, M. J. G. P.** (2009). *Escola e família: da inevitabilidade da comunicação à construção de uma realidade relacional* (estudo exploratório no 1º ciclo do ensino básico) (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade da Madeira, Madeira.
- Canavarro, J. M., Pereira, A. L., Canavarro, M.C., Reis, M.P., Cardoso, M.M., & Mendonça, D. M.** (2002). *Envolvimento Parental na Escola e Envolvimento Emocional e Académico. Um estudo longitudinal com crianças do ensino básico* (não publicado). Projeto financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian – Projeto de pesquisa educativa no país.
- Catsambis, S. & Garland, J.E.** (1997). *Parental involvement in students' education during middle school and high school*. Disponível em <http://www.csos.jhu.edu/crespar/techreports/report18.pdf>
- Colaço, M. M.** (2007). *A relação escola-família e o envolvimento dos pais: representações de professores de 1º ciclo do concelho de Rio Maior* (tese de mestrado). Disponível em Repositório Aberto.
- Connors-Tadros, L. J. & Epstein, J. L.** (1994). *Taking Stock: Views of teachers, parents, and students on school, family and community partnerships in high school*. Disponível em <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED380524.pdf>
- Dias, J. C.** (1996). *A problemática da relação família/escola e a criança com necessidades educativas especiais*. Disponível em www.forma-te.com/.../4659-relacao-entre-a-escola-familia.html
- Epstein, J.L.** (2001). *School, Family and Community Partnerships*. United States of America: Westview Press.

- Galera, S. A. F., & Luís, M. A. V. (2002).** Principais conceitos da abordagem sistémica em cuidados de enfermagem ao indivíduo e sua família. *Rev Esc Enferm USP*, 36(2), 141-7.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002).** *A New Wave of Evidence – The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. United States of America: National Center for Family and Community Connections with Schools. Disponível em <http://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf>
- Hickman, C. W. (1995).** *The Future of High School Success: The Importance of Parent Involvement Programs*. Disponível em <http://horizon.unc.edu/projects/HSJ/Hickman.html>
- Kreider, H., Caspe, M., Kennedy, S., & Weiss, W. (2007).** Family involvement in middle and High School students' education. *Family Involvement Makes a Difference*, 3. Disponível em http://www.hfrp.org/content/download/1340/48835/file/fi_adolescent.pdf
- Pereira, A. I. (2002).** *Questionário de envolvimento parental na escola*. Instrumento não publicado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: Universidade de Coimbra.
- Pereira, A. I., Canavarro, J. M., Cardoso, M. F., & Mendonça, D. V. (2008).** Envolvimento parental na escola e ajustamento em crianças do 1º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(1), 91-110.
- Pereira, A. I., Canavarro, J. M., Cardoso, M. F., & Mendonça, D. V. (2003).** Desenvolvimento da versão para professores do Questionário de Envolvimento Parental na Escola (QEPE-VP). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 37(2), 109 – 132.
- Reis, P. P., Pereira, A. I., Canavarro, J. M. & Mendonça, D. (2005).** *Diferenças entre o envolvimento parental em escolas do 1º ciclo e do 2º ciclo: um estudo longitudinal*. VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia. Braga Universidade do Minho. Disponível em <http://www.epe-jdeus.edu.pt/projectoepe/pub/docs/postercongressominho2.pdf>
- Relvas, A. P. (2009).** Um retrato da terapia familiar em Portugal: *A Sociedade Portuguesa de Terapia Familiar*, 41, 110-114.
- Sanders, M. G., Epstein, J. & Connors-Tadro, L. (1999).** *Family partnerships with high schools: the parents' perspective*. Baltimore, MD: Center for Research on the Education of Students Placed At Risk, Johns Hopkins University. Disponível em <http://www.csos.jhu.edu/crespar/techReports/Report32.pdf>
- Santos, M. J. (2011)** *Os pais têm sempre razão: Um guia sobre educação*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Silva, P. (2003).** *Escola – família, uma relação armadilhada: Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Souto-Manning, M. & Swick, K. J. (2006).** Teachers' beliefs about parent and family involvement: rethinking our family involvement paradigm. *Early Childhood Education Journal* 32(2), 187-193. Disponível em <http://0-5.uga.edu/seminar/REED%20-%20Souto-Manning%20&c%20Swick.pdf>
- Stoer, S.R & Silva P. (2005).** *Escola-Família: Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.

Estudio comparativo de la intervención estratégica en la comprensión lectora

Comparative study of a strategic intervention in reading comprehension

Patricia de Lera*, Raquel Fidalgo**, Olga Arias¹, Begoña M. Cócó¹, & Mark Torrance²

¹Universidad de León (Spain),

²Nottingham Trent University (UK)

* lera_87@hotmail.com, ** rfird@unileon.es

Resumen

El objetivo de este estudio es analizar y comparar los efectos de dos programas instruccionales de carácter estratégico dirigidos a la mejora de la comprensión lectora y basados en el modelo de enseñanza recíproca, pero siguiendo enfoques diferentes, bien un enfoque estratégico de carácter autorregulado o bien un enfoque estratégico de instrucción y práctica directa. La muestra formaron un total de 123 alumnos de 5º de Educación Primaria de tres colegios de León y provincia, distribuidos en 6 clases, las cuales se asignaron aleatoriamente a las dos condiciones experimentales. 65 estudiantes distribuidos en tres clases formaron el grupo de instrucción estratégica y autorregulada, mientras que las restantes clases, con 58 estudiantes recibieron un programa de intervención totalmente parejo al anterior, pero con un enfoque de instrucción directa y dirigida a partir de la práctica de las estrategias en diferentes tareas. El programa de enseñanza directa y práctica guiada se llevó a cabo mediante la instrucción directa de cuatro estrategias específicas de lectura (predecir, clarificar, interrogar y resumir). El otro programa estratégico y autorregulado se basó principalmente en el modelo de enseñanza recíproca, que incluye, la enseñanza de las cuatro estrategias a través del modelado con pensamiento en voz alta que proporciona el maestro y los estudiantes de las estrategias de lectura y una práctica colaborativa por parejas. Se siguió un diseño pretest y posttest, tomando medidas generales de rendimiento en comprensión lectora y medidas específicas de estrategias de comprensión lectora. Los análisis en relación con el uso de estrategias de lectura sugieren una mejora significativa en la predicción y el resumen de las estrategias en el programa estratégico y autorregulado, pero no en el programa de enseñanza directa.

Palabras clave: comprensión lectora, enseñanza recíproca, instrucción estratégica, estrategias lectoras, autorregulación.

Abstract

The aim of this study is to analyze and compare the effects of two reading comprehension instructional programs of strategic aimed at improving reading comprehension and based on the reciprocal teaching model, but following different approaches, either a strategic approach or a self-regulating nature strategic approach to direct instruction and practice. The sample comprised 123 fifth Primary Grade students in three schools of León and province, distributed in 6 classes, which were randomly assigned to the two experimental conditions. 65 students divided into three classes formed the strategic instruction and self-regulated group, while the remaining classes with 58 students received an intervention program fully even as above, but focuses on direct instruction and directed from the practice of strategies in different tasks. The program of direct instruction and guided practice was conducted through direct instruction of four specific reading strategies (predicting, clarifying, questioning and summarizing). The other strategic and self-regulated program was mainly based on the model of reciprocal teaching, including the teaching of the four strategies through modeling by thinking aloud that provides the teacher and students reading strategies and a collaborative practice in pairs. We took pretest and posttest, taking general measures of performance in reading comprehension and specific reading comprehension strategies. Analysis concerning the use of reading strategies suggest a significant improvement in predicting and summarizing strategies in the Strategic and Self-regulated program but not in the Direct Teaching program.

Keywords: Reading comprehension, reciprocal teaching, strategy instruction, reading strategies, self-regulation.

1. Introducción

El referente teórico básico en la actualidad para la explicación de la comprensión lectora es el modelo teórico propuesto por Kintsch (Kintsch, 1998; Kintsch & Rawson, 2005; Van Dijk & Kintsch, 1983). En este modelo teórico se describen los diferentes procesos cognitivos implicados en la comprensión de un texto, que representan diferentes niveles en el procesamiento de la información que debe desarrollar el alumnado en su proceso lector, y que le van a permitir que construya primeramente, la *formación del texto base*, que representa la construcción por parte del lector del significado del texto en sí mismo. Se logra cuando el lector es capaz de reconocer las ideas de un texto, identificar aquellas que son principales, y establecer cómo se organizan y estructuran a lo largo del texto. Y finalmente, la *formación del modelo de situación*, que supone una mayor complejidad y una comprensión profunda del texto, el logro de un verdadero aprendizaje a partir del texto (Kintsch & Rawson, 2005). Para lograr la construcción del modelo textual y posteriormente del modelo situacional son necesarios diferentes

niveles de procesamiento en la lectura que van de una menor a mayor complejidad.

En primer lugar, la formación de ideas o proposiciones interrelacionadas entre sí a través de relaciones de coherencia, formando una red denominada microestructura (Kintsch & Rawson, 2005). El segundo nivel de procesamiento es a nivel textual, es necesario que el lector organice la microestructura en otras unidades de orden mayor, construyendo una estructura global del texto, denominada macroestructura. El lector construye esta macroestructura a partir del reconocimiento de las ideas principales del texto y su interrelación. Y un tercer nivel de procesamiento para llegar a una comprensión profunda del texto, que se logra con la construcción del modelo de situación.

Existen numerosos modelos instruccionales de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora, podemos destacar entre otros el modelo de lectura estratégica colaborativa (Vaughn & Fuchs, 2003), el modelo de estrategias de aprendizaje asistida por pares (Fuchs & Fuchs, 2007), programa de identificación del tema (Williams, 2005; Wilder & Williams, 2001) o el modelo de estrategias transaccionales (Pressley Gaskins, Solic, & Collins, 2006) entre otros. Dentro de los modelos de instrucción señalados anteriormente, hay que destacar el Modelo de Enseñanza Recíproca desarrollada por Anne L. Brown y colaboradoras. Esta investigación se centra en este modelo porque: 1.- es un modelo ampliamente validado, que ha demostrado su eficacia y efectividad en múltiples estudios empíricos y en diferentes poblaciones (Soriano, Miranda, Vidal-Abarca, & Villaescusa, 1997; Hart, & Speece, 1998; Hacker & Tenent, 2002; Mason, 2004; Santiago, 2005; Gajria, Jitendra, Sood, & Sacks, 2007). 2.- porque se trata de un modelo que abarca un entrenamiento estratégico dirigido a alcanzar un dominio de todos los niveles que implica la comprensión lectora.

La Enseñanza Recíproca (en adelante ER) es un modelo instruccional que se caracteriza por la práctica guiada en la aplicación de estrategias simples y concretas en la tarea de comprensión de un texto (Brown & Palincsar, 1989); a través de la cual, pequeños grupos de estudiantes aprenden a desarrollar y mejorar la comprensión lectora tomando como punto de referencia una instrucción a través del “andamiaje”. El estudio comparativo llevado a cabo pretende, analizar y comparar los efectos de dos programas instruccionales de carácter estratégico dirigidos a la mejora de la comprensión lectora y basados en el modelo de enseñanza recíproca, pero siguiendo enfoques diferentes, bien un enfoque estratégico de carácter autorregulado o bien un enfoque estratégico de instrucción y práctica directa.

2. Método

2.1 Participantes

En este estudio participaron un total de 123 alumnos de 5º año de Educación Primaria de tres colegios de León y provincia, distribuidos en 6 clases, las cuales se asignaron aleatoriamente a las dos condiciones experimentales. 65 estudiantes distribuidos en tres clases formaron el grupo de instrucción estratégica y autorregulada, mientras que las restantes clases, con 58 estudiantes recibieron un programa de intervención totalmente parejo al anterior, pero con un enfoque de instrucción directa y dirigida a partir de la práctica de las estrategias en diferentes tareas. En la tabla 1 se muestra la distribución por género y grupos de intervención.

Tabla 1. Distribución por Género y Condición de la Muestra

Curso	Instrucción Estratégica y Autorregulada		Instrucción Directa y Práctica	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
5º	33	32	34	24
Total condición	65		58	

2.2 Instrumentos de Evaluación

Para el desarrollo de dicha investigación se utilizaron medidas específicas, ligadas al tipo de intervención desarrollada, y por lo tanto centradas en el uso y dominio de las estrategias de comprensión lectora de clarificar, interrogar, predecir y resumir. También se usaron medidas generales de comprensión lectora, se utilizó a nivel de rendimiento lector el Test de estrategias de comprensión lectora (Vidal-Abarca, Gilabert, Martínez, & Sellés, 2007).

2.2.1 Test de Estrategias de Comprensión

Esta prueba se utilizó para la evaluación del nivel de rendimiento lector y de la comprensión lectora (Vidal-Abarca, et al., 2007). Consta de dos textos expositivos, uno relacionado con las ciencias naturales (Pingüinos) y otro sobre las ciencias sociales (Sioux), y 10 preguntas para cada texto. Las preguntas tienen un formato de selección múltiple con 4 alternativas de respuesta. Se incluyen cuatro tipos de preguntas: preguntas sobre ideas explícitas, preguntas sobre inferencias anafóricas, preguntas sobre

inferencias basadas en el conocimiento y preguntas sobre macro-ideas. En primer lugar, los alumnos deben leer el texto y a continuación contestar las preguntas. Pueden consultar el texto siempre que lo necesiten o quieran, ya que siempre estará visible. Los instrumentos específicos que se utilizaron a la hora de evaluar las estrategias de lectura que utilizaban los alumnos son los siguientes:

2.2.2 Evaluación de la estrategia de clarificación:

Esta prueba de evaluación consiste en que tras la lectura previa de un texto, se pide al alumno que identifique y escriba las palabras o partes del texto que podrían resultar problemáticas de entender (el texto siempre lo tuvieron visible durante dicha evaluación). La corrección se realizó de manera cuantitativa y a través de dos correctores, debiendo existir un alto índice de acuerdo entre ellos. Se contabilizó el tipo de conceptos y palabras, bien difíciles o fáciles que aparecen en la actividad, (Basadas en Hart & Speece, 1998; Spörer, Brunstein, & Kiescheke, 2009).

2.2.3 Evaluación de la estrategia de interrogación:

En esta prueba de evaluación, los niños tenían que escribir preguntas importantes que su profesor les podría hacer sobre el texto que acababan de leer (el texto siempre lo tuvieron visible durante dicha prueba de evaluación). La corrección se realizó de manera cuantitativa y a través de dos correctores, debiendo existir un alto índice de acuerdo entre ambos. A cada una de las preguntas elaboradas por el alumno se les valoró de 0 a 5 puntos siguiendo la siguiente escala (Basadas en Hart & Speece, 1998; Spörer, Brunstein, & Kiescheke, 2009).

2.2.4 Evaluación de la estrategia de Predicción:

En esta prueba a cada niño se le dio una hoja donde aparecía el título y el primer y último párrafo del texto que iban a leer a continuación. Hay que señalar, que había cuatro textos diferentes, y que a lo largo de las evaluaciones (pretest, postest), se contrabalancearon las temáticas de los mismos, para que no resultaran más o menos difíciles. Una vez que habían leído dichos párrafos y el título del texto correspondiente, cada niño debía escribir qué información creía que iba a encontrar en el texto que leería después. La evaluación y corrección fue cuantitativa, se contabilizó el total del número de ideas que dio el alumno en relación al contenido o temática del texto que iba a leer (Andreassen & Braten, 2011). No se puntuaron aquellas informaciones que aparecían de forma expresa en los dos párrafos que se le daban ni tampoco cuando se hacía referencia explícita al título, o cuando daban una valoración sin más del texto.

2.2.5 Evaluación de la estrategia de resumen:

La prueba de evaluación consistió en que los niños debían leer un texto y a continuación resumirlo. Para ello, se utilizaron cuatro tipos de textos, equiparando el grado de dificultad, el número de palabras e ideas, los cuales se fueron contrabalanceando a lo largo de las evaluaciones. La corrección de dicha estrategia se realizó a través de dos correctores, debiendo existir un alto índice de acuerdo entre ellos. Se partió de un análisis de expertos de los textos para determinar las ideas o unidades mínimas discursivas del texto, y luego para determinar de qué tipo era cada unidad, si de nivel 1, 2, 3 o 4 (mayor o menor relevancia). Se contabilizó la productividad y las ideas que los alumnos han escrito en el resumen, puntuando con un punto si la idea estaba recogida en el resumen y con un cero si no estaba recogida. Además, se tuvieron en cuenta aquellas ideas incategorizables, repetidas, añadidas o fallos de comprensión que aparecían en el resumen.

2.3 Programas de Intervención

Los programas instruccionales de mejora de la comprensión lectora que se implementaron se focalizaron en que el alumnado alcanzara un dominio de los diferentes procesos cognitivos de orden superior implicados en el proceso de comprensión profunda de un texto. Ambos se desarrollaron a partir de una revisión teórica de los diferentes modelos instruccionales validado empíricamente a nivel internacional, cuya eficacia para la mejora de la comprensión lectora ha sido demostrada en diferentes investigaciones, como son: el modelo de estrategias de aprendizaje entre iguales para la lectura (Peer-Assisted Learning Strategies for Reading), y principalmente, el modelo de enseñanza recíproca (Reciprocal Teaching) (Hacker & Tenent, 2002; Oczkus, 2010; Spörer, Brunstein & Kieschke, 2008).

Por otra parte, las estrategias o actividades cognitivas que se trabajaron en los programas de mejora se correspondieron con cada uno de los niveles de procesamiento implicados en la comprensión profunda de un texto. Así, se trabajaron una estrategia o actividad específica para cada una de las cuatro categorías de procesos implicados en la comprensión lectora (Block y Pressley, 2007): a) Procesos implicados en la comprensión de palabras de difícil comprensión o significados múltiples en el texto; b) Procesos necesarios para interpretar las múltiples oraciones de un párrafo, mediante la selección, consideración e integración de la información clave de cada párrafo; c) Procesos necesarios para comprender la organización de la información textual, su estructura, patrón organizacional, género textual, etc; d) Procesos implicados en la activación y actualización del conocimiento adquirido a través de la lectura del texto. Para favorecer el dominio de dichos procesos de la lectura se trabajaron,

a través de diferentes actividades y técnicas, cuatro estrategias cognitivas: clarificación, interrogación, predicción y resumen. En total los programas contaron con 10 sesiones de aproximadamente una hora de duración cada una de ellas.

2.3.1 Programa de instrucción estratégico y autorregulado.

En el programa de instrucción estratégico y autorregulado la secuencia instruccional se trabaja de forma complementaria: auto-conocimiento y auto-regulación. En primer lugar, se instruye en un dominio de conocimiento metacognitivo o auto-conocimiento de las estrategias explicadas anteriormente, a través de diferentes técnicas como son: la instrucción directa, el uso de reglas nemotécnicas, el análisis de los niveles de procesamiento textual, las matrices de conocimiento metacognitivo, etc.

En segundo lugar, secuencialmente a la instrucción en la dimensión de autoconocimiento de la comprensión lectora, el programa de mejora se focaliza en la dimensión metacognitiva de auto-regulación del proceso lector. Para ello, el profesor realiza un primer modelado con pensamiento en voz alta sobre cómo aplicar las diferentes estrategias que se estén trabajando en ese momento en un determinado texto propuesto, y párrafo a párrafo. Mientras, los alumnos observan todo el proceso que esté realizando el maestro. El alumnado no realiza de forma paralela al profesorado la actividad de lectura, sino que simplemente su rol es de observador, debiendo estar muy atento y concentrado observando todo el proceso de lectura que sigue el profesorado. A continuación, se analiza en gran grupo (grupo de discusión) qué pensamientos ha tenido el profesorado antes, durante y después de la lectura del texto. Después, el alumnado realiza una emulación por pares (intercambiándose los papeles) de la aplicación de las estrategias correspondientes en el proceso de lectura, cuyo ejemplo fue modelado por el profesorado anteriormente.

2.3.2 Programa de instrucción directa y práctica guiada.

Por el contrario, en el programa de instrucción directa y práctica dirigida la secuencia instruccional, se focaliza en la utilización de diferentes técnicas como la instrucción directa, grupos de discusión, feedback grupal por parte del profesor e iguales o trabajo por pares colaborativo. Es decir, en primer lugar, y una vez que se hayan explicado las estrategias, se entregará a cada alumno un ejemplo de actividad para trabajar la estrategia explicada. Inicialmente, se realizará de manera conjunta con una guía y andamiaje por parte del profesor, para que después sean los propios alumnos individualmente quien termine la actividad. Si bien, habrá una puesta en común en gran grupo al finalizar la actividad,

donde se corregirá la actividad y el profesorado dará el feedback oportuno en cada caso. Finalmente, se colocarán por parejas para realizar las actividades planteadas.

2.4 Procedimiento

Se contactó con diferentes centros de la provincia de León, para informarles sobre el Proyecto de investigación, en el cual finalmente decidieron participar tres centros de la ciudad de León y provincia. A continuación, se llevó a cabo un pretest común para todos los grupos de intervención.

El profesorado fue el encargado de aplicar el programa de mejora de la comprensión lectora con sus alumnos. Para ello inicialmente recibieron una formación general, ofrecida por personal de la universidad, en la que se le presentaron los fundamentos del programa de mejora de la comprensión lectora, su objetivo, características generales, etc. Posteriormente, el profesorado comenzó a aplicar las sesiones de intervención que constituyeron cada programa con sus alumnos en clase. Para facilitar esta labor, previamente a cada sesión, semanalmente se fueron realizando reuniones con el personal de la universidad, en las que se proporcionaban las pautas previas sobre cómo desarrollar cada sesión con el alumnado además de facilitarles los diferentes materiales y recursos a utilizar en la clase. Igualmente se resolvieron todas las posibles dudas surgidas, problemas, adaptaciones etc. Además, teniendo en cuenta la necesidad de contar con indicadores externos y objetivos de la fidelidad en la aplicación de la intervención y del correcto seguimiento de ésta por parte del alumnado, se facilitó al profesorado una grabadora en la que se registró el audio de todas las sesiones de intervención del programa de mejora de la comprensión lectora, realizándose un seguimiento de todas las sesiones, que garantizó la fidelidad en la aplicación de los programas de instrucción.

Tras la aplicación de todo el programa instruccional (10 sesiones), se llevó a cabo la sesión de evaluación postest. Todas las sesiones de evaluación fueron realizadas en los grupos clase de origen, en el horario establecido de Lengua, y por personal con formación psicopedagógica, previamente entrenado. A su vez, también para controlar la fidelidad en la aplicación de los tests, normas, tiempos, etc., todas las sesiones también fueron grabadas y controladas.

Las diferentes pruebas de evaluación utilizadas fueron codificadas por personal de la investigación, y en el caso de aquellas que exigían un cierto grado de subjetividad en la evaluación, siempre se realizó evaluación ciega y por pares, asegurando la fiabilidad y acuerdo en la medida mediante los correspondientes análisis kappa o correlacionales, en función de la medida. Posteriormente, los datos obtenidos fueron sometidos a análisis estadísticos mediante el paquete estadístico SPSS 15.0. Mostrándose a continuación los resultados obtenidos en relación a los cambios en las estrategias de lectura derivados de los programas instruccionales.

3. Resultados

Para los análisis de datos se utilizó un diseño factorial 2 (tiempo) x 2 (condición) de medidas repetidas considerando como factor tiempo las medidas pretest y postest de cada una de las variables dependientes de estudio, y como factor condición la intervención estratégica y autorregulada frente a la intervención de instrucción y práctica directa. A su vez, en aquellas variables en las que se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas se realizaron análisis estadísticos complementarios de comparaciones por pares pretest-postest dentro de cada una de las condiciones experimentales (instrucción estratégica y auto-regulada vs. instrucción directa y dirigida), mediante la *t* de student. En relación a los resultados obtenidos en las estrategias específicas de comprensión lectora. Los análisis estadísticos mostraron una tendencia a la mejora en las estrategias de interrogar (Fig. 1) y resumir (Fig. 2) para ambos grupos de intervención, si bien, dicho incremento no alcanzó la significatividad estadística en ninguna de las condiciones, para interrogar y resumir respectivamente.

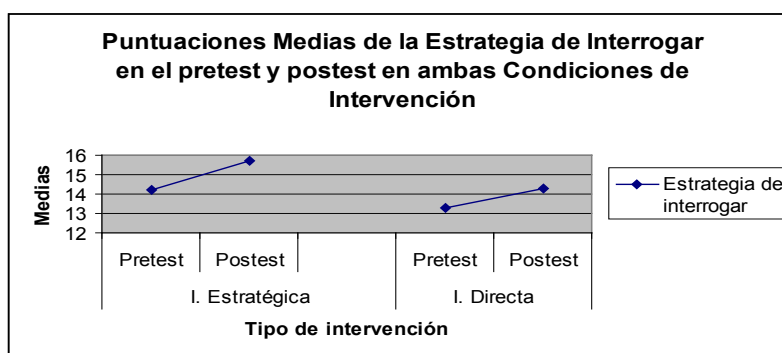


Figura 1. Puntuaciones Medias de la Estrategia de Interrogar en el Pretest y Postest por Condición

En cuanto a la estrategia de predecir, se obtuvo la misma tendencia a mejorar en el postest (Fig. 3), mostrando significatividad estadística en relación al factor tiempo ($p = .006$). A su vez, los análisis comparativos pretest frente a postest dentro de cada condición mostraron que si bien en la condición de instrucción directa no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre pretest y postest ($p = .078$), en el grupo de instrucción estratégica y auto-regulada el incremento del pretest frente al postest sí fue estadísticamente significativo ($p = .028$).

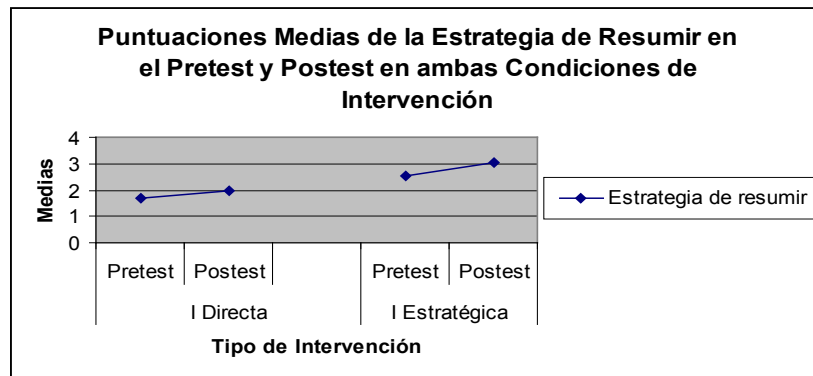


Figura 2. Puntuaciones Medias de la Estrategia de Resumir en el Pretest y Postest por Condición

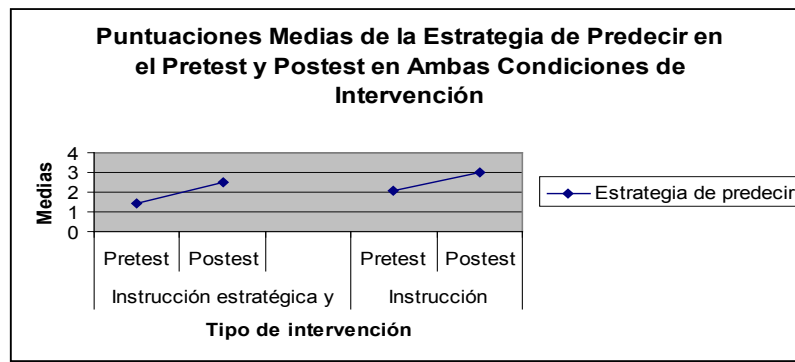


Figura 3. Puntuaciones Medias de la Estrategia de Predecir en el Pretest y Postest por Condición

Al contrario de los resultados obtenidos en el resto de estrategias, las puntuaciones de la estrategia de clarificar (Fig. 4) disminuyó en el postest frente al pretest, mostrando a su vez significación en función de la condición tiempo pretest vs. postest aunque no en interacción con la condición ($p = .026$). Los análisis comparativos pretest frente a postest por condición no ofrecieron diferencias estadísticamente significativas para el grupo de intervención directa ($p = .544$) o de intervención estratégica ($p = .094$).

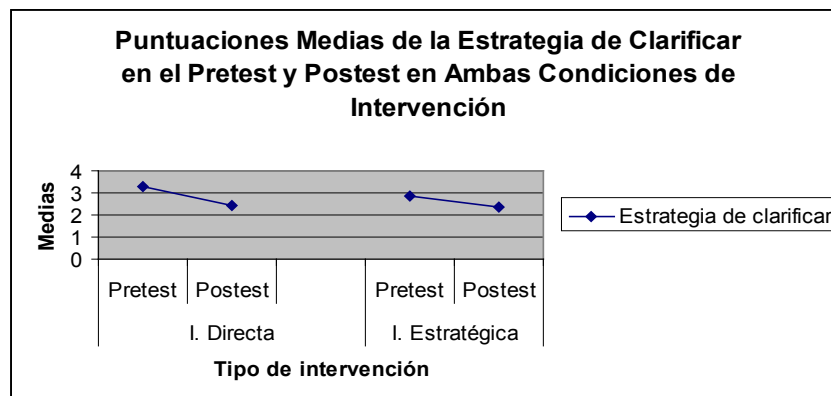


Figura 4. Puntuaciones Medias de la Estrategia de Clarificar en el Pretest y Postest por Condición

En cuanto a los resultados obtenidos en el rendimiento en comprensión lectora (Fig. 5), éstos siguen la tendencia general a mostrar un incremento en la puntuación total de comprensión lectora en ambos grupos de intervención, si bien en ninguno de los casos dicha mejora alcanza una significatividad estadística.

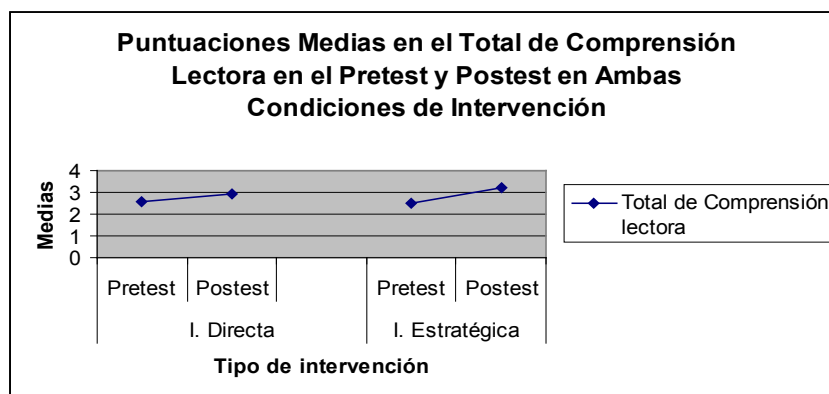


Figura 5. Puntuaciones Medias en el Total de Comprensión Lectora en el Pretest y Postest por Condición

4. Conclusión

La finalidad de este estudio está ligada al análisis de la eficacia de dos tipos de intervención dirigidas a la mejora de la comprensión lectora y basadas en el modelo de enseñanza recíproca, pero siguiendo enfoques diferentes, bien un enfoque estratégico y autorregulado o bien un enfoque de instrucción y práctica directa, en niños de 5º de Educación Primaria.

El conjunto de resultados que acabamos de exponer demuestra una mayor eficacia de la utilización de las estrategias de comprensión lectora dentro de la intervención estratégica frente a una instrucción directa, concretamente aparecen resultados significativos en la estrategia de predecir. Es decir, con sólo 10 sesiones de intervención, aquellos alumnos que han recibido un entrenamiento estratégico y auto-regulado mejoran significativamente en el uso de la estrategia de predecir, al contrario de lo que ocurre con el alumnado que sigue una instrucción directa y dirigida, más propia de nuestras aulas y características de la intervención educativa ordinaria en el grupo clase. También hay que señalar, que existe una tendencia a la mejora en las estrategias de interrogar y resumir, en ambos grupos de intervención, pero sin alcanzar significatividad. Obviamente, un cambio estratégico a la hora de abordar el proceso de lectura puede demandar un mayor andamiaje de la intervención tal como se ha corroborado en revisiones empíricas previas (ver De Lera, 2012). Esto se debe principalmente a la dificultad de aplicación de dicha estrategia, ya que en ella los alumnos deben seleccionar y organizar la información, es decir, llevar a cabo procesos semánticos que requieren una mayor elaboración o dificultad (Spörer, Brunstein, & Kiescheke, 2009).

Por el contrario, en la estrategia de clarificar los resultados ofrecieron una tendencia contraria en el alumnado. Se produjo una disminución del pretest frente al postest y no aparecen resultados significativos en función de la instrucción recibida. Quizá este hecho pueda ir unido a un mayor incremento en variables motivacionales como la auto-eficacia del alumnado en relación a la lectura, que le puede haber llevado a la disminución en el número de palabras, términos, conceptos, que consideran difíciles para ellos mismos tras el entrenamiento específico en estrategias de lectura. No obstante, el análisis de los cambios a nivel de variables motivacionales, y de variables generales del proceso de lectura, y de su organización u orquestación a lo largo de la tarea de lectura y resumen son aspectos que se están abordando en la actualidad y que quizá puedan ofrecer conclusiones más clarificadoras.

Por lo que respecta en rendimiento en comprensión lectora, aparece un incremento en comprensión lectora en ambos grupos de intervención pero sin alcanzar una significatividad estadística. Obviamente, un cambio significativo en el rendimiento lector del alumnado sobre el que se realizó dicho estudio, reflejado en el rendimiento en tareas de comprensión lectora complejas y externas al tipo de instrucción recibida, es obvio que demande una instrucción más prolongada en el tiempo. Sin embargo, la tendencia obtenida aporta datos prometedores sobre la eficacia de este tipo de enfoques de intervención en torno a estrategias de comprensión lectora, y realizadas de forma contextualizada por el profesorado en el grupo clase.

Los resultados de este estudio tienen un indudable interés para la enseñanza, especialmente para los profesores. Se comprueba cómo nuestros alumnos, a través de la instrucción mediante estrategias de comprensión lectora realizada en las aulas ordinarias, obtienen importantes beneficios en el rendimiento en comprensión y aprendizaje a partir de la utilización de las mismas.

Por otro lado este estudio ha sido preparado tomando en cuenta que la lectura no es un objeto físico que podamos conocer y definir a priori, si no que se trata de un fenómeno cognitivo y social (Mullis, Martin, González, & Kennedy, 2003) ya que se han trabajado diferentes estrategias cognitivas que fomentan la comprensión lectora (predecir, clarificar, interrogar y resumir) mediante la enseñanza recíproca.

Nota:

Esta investigación forma parte del proyecto de investigación con Referencia EDU2010-18219, concedido por el Ministerio de Ciencia e Innovación a la segunda autora.

Referencias

- Andreassen, R., & Braten, I.** (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning and Instruction, 21*, 520-537. doi: 10.1016/j.learninstruc.2010.08.003
- Block, C., & Pressley, M.** (2007). *Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York: Guilford Press.
- Brown, L., & Palincsar, A.** (1989). Guided, Cooperative Learning and Individual Knowledge Acquisition. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, Learning and Instruction*. Hillsdale, N.J.: L.E.A.
- Cooper, J.** (1993). *Estrategias de enseñanza. Guía para una mejor instrucción*. México: Limusa-Noriega.
- De Lera, P.** (2012). *Análisis componencial de la Instrucción estratégica en la Comprensión lectora: Revisión e instrucción*. Trabajo fin de Master sin publicar. Universidad de León.
- Fuchs, D., & Fuchs, L.S.** (2007). Increasing strategic reading comprehension with Peer-Assisted Learning Strategies. En D.S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 175-197). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S., & Sacks, G.** (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD. *Journal of Learning Disabilities, 40*, 210-225. doi: 10.1177/00222194070400030301
- Gersten, R., Baker, S., Smith-Johnson, J., & Dimino, J.** (2006). Eyes on the prize: teaching complex historical content to middle school students with learning disabilities. *Exceptional Children, 72*, 264-280.
- Gersten, R., Fuchs, L., Williams, P., & Baker, S.** (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: a review of research. *Review of Educational Research, 71*, 279-320. doi: 10.3102/00346543071002279
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M.H., et al.** (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology, 96*, 403-423. doi: 10.1037/0022-0663.96.3.403
- Hacker, D. J., & Tenent, A.** (2002). Implementing reciprocal teaching in the classroom: Overcoming obstacles and making modifications. *Journal of Educational Psychology, 94*, 699-718. doi: 10.1037//0022-0663.94.4.699
- Hart, E., & Speece, D.** (1998). Reciprocal teaching goes to college: Effects for postsecondary students at risk for academic failure. *Journal of Educational Psychology, 90*, 670-681. doi: 10.1037//0022-0663.90.4.670
- Kim, A., Vaughn, S., Wanzek, J., & Wei, S.** (2004). Graphic organizers and their effects on the reading comprehension of students with LD. *Journal of Learning Disabilities, 37*(2), 105-118. doi: 10.1177/00222194040370020201
- Kintsch, W.** (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W., & Rawson, K.** (2005). Comprehension. In M. Snowling & C.H. Hume (Eds.), *The Science of Reading. A Handbook* (pp. 209-226). Victoria: Blackwell.
- Lubliner, S.** (2004). Help for struggling upper-grade elementary readers. *The Reading Teacher, 57*, 430-438.

- Mason, L.** (2004). Explicit self-regulated strategy development versus reciprocal questioning: Effects on expository Reading comprehension among struggling readers. *Journal of Educational Psychology*, 96, 283-296. doi: 10.1037/0022-0663.96.2.283
- Mastropieri, M.A., Scruggs, T.E., & Graetz, J.** (2003). Reading comprehension for secondary students. *Learning Disability Quarterly*, 26, 103-116. doi: 10.2307/1593593
- Mullis, I., Martin, M., González, E., & Kennedy, A.** (2003), *Estudio Internacional de Competencia en Lectura (PIRLS)*. EDUTEKA, Edición 17.
- Oczkus, L.** (2010). *Reciprocal teaching at work: strategies for improving reading comprehension*. Newark, DE: International Reading Association.
- Olive, T., Kellogg, R. T., & Piolat, A.** (2002). The triple task technique for studying the process of writing. In T. Olive, & C. M. Levy (Eds.) *Contemporary Tools and Techniques for Studying Writing* (pp. 31-60). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Press.
- Palinscar, A., & Brown, A.** (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175. doi: 10.1207/s1532690xci0102_1
- Pressley, M., Gaskins, I., Solic, K., & Collins, S.** (2006). A portrait of Benchmark School: how a school produces high achievement in students who previously failed. *Journal of Educational Psychology*, 98, 282-306. doi: 10.1037/0022-0663.98.2.282
- Santiago, S.** (2005). La comprensión de textos académicos en un contexto cooperativo guiado a través de la enseñanza recíproca. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 5, 77- 96.
- Soriano, M., Vidal-Abarca, E., & Miranda, A.** (1997). Comparación de dos procedimientos de instrucción en comprensión y aprendizaje a partir de textos: instrucción directa y enseñanza recíproca. *Infancia y Aprendizaje*, 74, 57-65.
- Spörer, N., & Brunstein, J.** (2009). Fostering the reading comprehension of secondary school students through peer-assisted learning: Effects on strategy knowledge, strategy use, and task performance. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 289-297. doi: 10.1016/j.cedpsych.2009.06.004
- Spörer, N., Brunstein, J., & Kieschke, U.** (2008). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19, 272-286. doi: 10.1016/j.learninstruc.2008.05.003
- Vallés, A.** (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit. Revista de Psicología*, 11, 49-61.
- Van Dijk, T., & Kintsch, W.** (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Vaughn S., & Fuchs L.S.** (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18, 137-146. doi: 10.1111/1540-5826.00070
- Vaughn, S., Levy, S., & Coleman, M.** (2002). Reading instruction for students with LD and EBD: a synthesis of observation studies. *Journal of Special Education*, 26, 2-13. doi: 10.1177/00224669020360010101

Vidal-Abarca, E., Gilabert, R., Martínez, T., & Sellés, M. P. (2007). *Test de estrategias de comprensión*. Madrid: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación.

Wilder, A., & Williams, J. (2001). Students with severe learning disabilities can learn higher order comprehension skills. *Journal of Educational Psychology, 93*, 268-278. doi:10.1037//0022-0663.93.2.268

Williams, J. (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students: a focus on text structure. *Journal of Special Education, 39*, 6-18. doi: 10.1177/00224669050390010201

Funcionamiento familiar y participación de los estudiantes en la escuela¹

Family functioning and student participation in school

M^a Ángeles Valdemoros San Emeterio, Eva Sanz Arazuri y Ana Ponce de León Elizondo
Universidad de La Rioja (España)

Resumen

Marco conceptual: El ocio se constituye en un espacio de experiencias que poseen el potencial de fomentar valores y optimizar la participación de los jóvenes en los diferentes escenarios educativos de los que forman parte. Sin embargo, se manifiesta una elevada preocupación por el ocio nocivo, dado que pone en peligro valores juveniles como la responsabilidad o la autogestión, lo que implica la necesidad de adquirir un serio compromiso pedagógico que proponga alternativas que viabilicen un ocio digno. La institución familiar es un preferente agente de influencia en el desarrollo humano de los hijos. La bibliografía científica señala al funcionamiento interno de esta institución como factor que potencia valores de participación, autogestión y responsabilidad en los hijos. Objetivos: Conocer e interpretar cómo incide la cohesión, la flexibilidad y la comunicación familiar en experiencias de ocio que fomenten el empoderamiento del joven con el fin de cimentar un desarrollo armónico de la juventud española. Metodología: se triangulan procesos cualitativos y cuantitativos, empleando diferentes técnicas e instrumentos: cuestionarios elaborados ad hoc para el joven y sus familiares (padres y/o madres); grupos de discusión (entrevistas colectivas) con distintos sectores de la comunidad educativa, fundamentalmente con jóvenes escolarizados en bachillerato y padres/madres; análisis de dietarios, semanarios o agendas personales. Resultados: elaboración de propuestas orientadas a una mejor articulación de los tiempos familiares y de su

¹ El texto que presentamos se vincula al Proyecto de Investigación “De los tiempos educativos a los tiempos sociales: la construcción cotidiana de la condición juvenil en una sociedad de redes. Problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales” (proyecto coordinado EDU2012-39080-C07-00) y al subproyecto “De los tiempos educativos a los tiempos sociales: la cotidianidad familiar en la construcción del ocio físico-deportivo juvenil” (EDU2012-39080-C07-05), cofinanciado en el marco del Plan Nacional I+D+i con cargo a una ayuda del Ministerio de Economía y Competitividad, y por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER, 2007-2013).

conciliación de la vida laboral y escolar. Conclusión: la cohesión, la flexibilidad y la comunicación familiar son los verdaderos condicionantes de una acción educativa que potencie la responsabilidad y la autogestión como valores que fomenten la participación de los estudiantes en la escuela.

Palabras clave: funcionamiento familiar, estudiante, participación.

Abstract

Conceptual Framework: Leisure offers experiences that have the potential to promote values and to optimize the participation of young people in different educational settings. However, a high concern to harmful leisure is manifested. Harmful leisure endangers youth values such as responsibility and self-management, which implies the need to acquire a serious commitment to propose alternative pedagogical which could permit a worthy entertainment. The family institution is primordial for children's development. Research indicates that family internal functioning is a factor that promotes values of participation, self-management and responsibility for the children. **Objectives:** To determinate the impact of family cohesion, adaptability and communication in leisure experiences that promote the empowerment of the youth in order to build harmonious development of Spanish youth. **Methodology:** A triangulation methodology with qualitative and qualitative techniques is proposed, using different tools: Ad hoc questionnaires developed for the youth and their families (fathers and / or mothers). Discussion groups (group interviews) with various sectors of the educational community, mainly with young people and fathers / mothers. **Analysis of dietary, weekly or personal agendas.** **Results:** development of proposals aimed at better coordination of family time and his conciliation of work and school life. **Conclusion:** family cohesion, adaptability and communication are the real determinants of educational activity that enhances responsibility and self-management as values that encourage student participation in school.

Key words: family functioning, student, participation.

1. Marco conceptual

La educación se configura a partir de redes de relaciones e influencias entre los distintos ambientes en los que se desenvuelve el individuo (Bronfenbrenner, 2002). Entre ellos, el ocio se constituye en un espacio de experiencias de desarrollo humano, vinculadas al ámbito axiológico, altamente valoradas por los jóvenes; en la sociedad del siglo XXI, el buen uso de las oportunidades de ocio depende más de la formación del individuo que de la propia oferta (Aristegui y Silvestre, 2012; Cuenca y Goytia, 2012), por lo que el ocio experiencial de calidad requiere formación y compromiso pedagógico (Caride, 2012). Así, la educación del ocio adquiere una categoría ineludible pues se instituye en un

proceso permanente de aprendizaje que concentra el progreso de actitudes, valores, conocimientos, habilidades y recursos de ocio (Carta Internacional para la Educación del Ocio, 1993).

De entre los agentes educativos influyentes en esta tarea se destaca la institución familiar, por su potencial para la transmisión de saberes fundamentales, la transferencia de hábitos, habilidades y pautas de convivencia (Elzo, 2004); es una entidad con alta capacidad pedagógica y muy estimada, que se constituye en uno de los soportes cardinales para el ámbito personal, axiológico y social de la persona (Álvarez y Rodríguez, 2008), constituyéndose en germen para el ajuste emocional y comportamental de los hijos (Demaray y Malecki, 2002; Jackson y Warren, 2000; Juang y Silbereisen, 1999).

No obstante, lo manifestado acerca del inestimable rol de la familia para el crecimiento integral no es óbice para destacar la valiosa función de otro de los agentes educativos en la educación del ocio: el centro escolar. La educación del ocio en la escuela pretende el logro de una deseable calidad de vida a través del ocio; posee el potencial de optimizar la participación del estudiante en dicha institución, dado que viabiliza el fomento de valores, actitudes, conocimientos y habilidades que favorecen su desarrollo integral (Carta Internacional para la Educación del Ocio, 1993). En esta línea, prestigiosos estudios ponen de manifiesto que la participación e implicación del estudiante en el centro educativo se presume como un factor relevante para su desarrollo socio-personal (Goodenow, 1993; Leithwood, Jantzi, y Steinbach, 1998; Ros, Goikoetxea, Gairín y Lekue, 2012; Willms, 2003).

En definitiva, cuando se lleva a cabo una adecuada educación del ocio en el ámbito escolar y familiar se produce la sinergia deseada y revierte, por ende, en el crecimiento personal del joven. A pesar de ello, en la presente comunicación, por cuestiones de espacio y en atención al objetivo que se plantea, se atenderá fundamentalmente a la institución familiar.

En otro orden de cosas, se revela una evidente preocupación por el ocio nocivo que reclama alternativas al “botellón”, a la cultura consumista o al aburrimiento, lo que exige el ejercicio de un ocio digno ajustado a los nuevos tiempos (Cuenca, 2002) que potencie valores como la responsabilidad, la autogestión y la participación del estudiante; tarea no siempre sencilla para la familia, dadas las dificultades de conciliación de sus tiempos con los escolares y laborales (Fraguela, Lorenzo y Varela, 2011).

Se hace necesario, pues, profundizar en las líneas empíricas que indagan las variables familiares con influjo en la construcción del ocio de los hijos, con el fin de fomentar el empoderamiento del joven, cimentar su desarrollo armónico y orientar la elaboración de propuestas que optimicen la conciliación de los tiempos familiares con los laborales y escolares.

El estado de la cuestión señala cinco aspectos familiares, principalmente, susceptibles de influir, que son: el estilo educativo familiar, el nivel educativo y/o económico de los padres, los estilos de vida parentales, la estructura familiar y el funcionamiento familiar.

Sobre el estilo educativo familiar, existen estudios que constatan que un control por parte de los padres sobre lo que hacen sus hijos se asocia con un ocio más saludable (Carlson *et al.*, 2010; Lin, Lin y Wu, 2009) frente a otros que revelan que la elevada atención de los padres profesa consecuencias negativas en el ocio de sus descendientes (Sharp, Caldwell, Graham y Ridenour, 2006); discordancia que orienta la necesidad de seguir examinando estos factores familiares.

Respecto al nivel educativo y/o económico de los padres, los investigadores tampoco coinciden, dado que hay quienes señalan una asociación significativa entre el ocio de los hijos y el nivel educativo y/o económico de los progenitores (Gorely, Atkin, Biddle, Marshall, 2009; Piko y Keresztes, 2008; Van der Horst, Paw, Twisk y Van Mechelen, 2007), frente a quienes afirman la no existencia de vínculo significativo alguno entre ambos factores (Sanz, Ponce de León y Valdemoros, 2012); disparidad de resultados que obliga a dar continuidad a la investigación sobre estos factores.

En referencia al estilo de vida parental, los investigadores vuelven a no ponerse totalmente de acuerdo, dado que hay quienes refuerzan la teoría de que los padres se constituyen en modelo por excelencia para el aprendizaje de valores, actitudes y pautas de comportamiento de sus hijos (Fuemmeler, Anderson y Mâsse, 2011; Richards, Poulton, Reeder y Williams, 2009; Toftegaard-Stockel, Nielsen, Ibsen y Andersen, 2011; Van der Horst, Oenema, Te Velde, y Brug, 2010), quienes determinan influencia solo por parte de la madre sobre los hijos de ambos géneros (Kahn *et al.*, 2008) o, incluso, quienes dictaminan que el influjo se ejerce únicamente sobre las hijas, no así sobre los hijos (Rangul *et al.*, 2011). Nuevamente, la divergencia de resultados precisa prolongar la investigación en torno a este tipo de variables.

En alusión a la estructura familiar, algunos estudios verifican que quienes pertenecen a familias monoparentales manifiestan en mayor medida un ocio sedentario frente a quienes viven en familias biparentales (Gorely, Atkin, Biddle y Marshall, 2009; Théron, Duyme y Capron, 2002). Por contra, Pérez Milena *et al.* (2007) evidencian que la estructura familiar no determina el ocio de los hijos, dado que no influye ni en la percepción de apoyo social que estos experimentan, ni en el consumo de sustancias, ni en el malestar emocional. Una vez más, la discrepancia de resultados al respecto exige a dar continuidad a la investigación sobre estos factores.

Finalmente, se aborda el funcionamiento familiar como variable susceptible de influir en la construcción del ocio de los hijos e hijas.

Se utiliza como referente el Modelo Circumplejo de Sistemas Familiares y Maritales (Olson, 2000; Olson, Sprenkle y Russell, 1979), que integra diversos conceptos empleados en terapia familiar y propone establecer la evaluación del funcionamiento familiar desde tres variables fundamentales: la cohesión, la flexibilidad y la comunicación. A estos constructos principales se relacionan otros conceptos (Martínez-Pampliega, Iraurgi y Sanz, 2011) que facilitan su comprensión. Se entiende por cohesión la vinculación emocional entre los miembros de la familia, y se asocia a los lazos familiares,

la implicación familiar, las coaliciones padres-hijos y las fronteras internas. La flexibilidad se entiende como la capacidad para afrontar adecuadamente el cambio y/o para adaptarse y aprender de diferentes experiencias y situaciones, relacionándose al liderazgo, la disciplina, la negociación, los roles y las reglas. Y la comunicación es el acto de dar a conocer a los distintos miembros de la familia toda la información referente a ideas, pensamientos y sentimientos, lo que facilitará la adaptación de la cohesión y la flexibilidad para satisfacer las demandas de desarrollo que surjan; entre sus conceptos asociados se subraya la empatía y la escucha activa por parte del receptor, las habilidades del emisor, la libertad de expresión, la claridad de expresión, la continuidad y, por último, el respeto y la consideración.

Se descubre que una familia soportará un funcionamiento poco saludable cuando la dependencia al grupo sea excesiva, exista falta de comunicación y/o sea muy poco o demasiado flexible, de lo que deriva un sistema más desequilibrado que no es capaz de responder a las nuevas demandas de nuestra sociedad cambiante (Freeman y Zabriskie, 2009). Por contra, se verifica que tanto una buena comunicación entre padres e hijos (Sharp *et al.*, 2006; Smith, Freeman y Zabriskie, 2009) como una adecuada cohesión y flexibilidad familiar (Hornberger, Zabriskie y Freeman, 2010; Smith *et al.*, 2009) benefician un ocio juvenil y familiar positivo en el que se viven experiencias atractivas y enriquecedoras que se vinculan significativamente al bienestar familiar (Agate, Zabriskie, Agate y Poff, 2009).

Se comprueba que el funcionamiento familiar es la única variable de las analizadas que ofrece sintonía en sus hallazgos, al constatar que ejerce un influjo positivo en la construcción de un ocio integrador, si bien se descubre que la literatura científica que analiza el funcionamiento interno familiar y su relación con el ocio de los adolescentes es muy escasa (Berge, Wall, Larson, Loth y Neumark-Sztainer, 2013; Ornelas, Perreira y Ayala, 2007).

Se plantea como objetivo de la presente comunicación conocer e interpretar cómo incide la cohesión, la flexibilidad y la comunicación familiar en experiencias de ocio que fomenten el empoderamiento del joven, con el fin de cimentar un desarrollo armónico de la juventud española.

2. Metodología

Para el desarrollo de esta investigación se empleará una triangulación de métodos cuantitativos y cualitativos, utilizando diferentes técnicas e instrumentos: cuestionarios para el joven y sus familiares (padres y/o madres), grupos de discusión con jóvenes, padres y/o madres, así como análisis de dietarios.

2.1 Participantes

2.1.1 Población y muestra del método cuantitativo

La población objeto de este estudio estará conformada por más de 88.497 jóvenes de entre 16 y 18 años, escolarizados en alguna de las tres ramas en que se estructura la Educación Secundaria postobligatoria en el estado español:

- Bachillerato: con las modalidades de Artes, Ciencias y Tecnología, y Humanidades y Ciencias Sociales.
- Formación Profesional de Grado Medio: Ciclos formativos de grado medio.
- Enseñanzas profesionales de régimen especial de Grado Medio.

Se empleará un procedimiento de muestreo estratificado por conglomerados con afijación de las unidades muestrales de primera etapa de forma proporcional, de segunda etapa (centros educativos y grupos-clases) de manera aleatoria simple y seleccionando como unidades muestrales últimas a todos los alumnos del grupo-clase seleccionado.

Seis son los criterios de estratificación establecidos:

- Las 17 Comunidades Autónomas.
- Titularidad del centro (pública o privada).
- Hábitat (rural o urbano).
- Rama de enseñanza (bachillerato, formación profesional de grado medio o enseñanza profesional de régimen especial).
- Curso 1º o 2º.
- Sexo del alumno (hombre o mujer).

El tamaño muestral, teniendo en cuenta que se trata de una población finita y estableciendo un nivel de confianza del 99% y un margen de error del +3%, ascenderá a 1.850 jóvenes.

2.1.2 Participantes del método cualitativo

Para el desarrollo de la parte cualitativa se contará con la participación de 16 estudiantes que cursan esta etapa educativa; 16 padres y representantes de Asociaciones de madres y padres de alumnos (AMPAS) y 16 profesionales de servicios de ocio.

2.2 Instrumentos

2.2.1 Instrumentos de métodos quantitativos

Cuestionario dirigido a alumnado de Educación Secundaria postobligatoria (16 a 18 años). Se ha diseñado un cuestionario específicamente destinado a registrar información sobre las percepciones, las necesidades, los hábitos y las expectativas relacionados con la distribución y el uso del tiempo -escolar, educativo, social y familiar- y su relación con la satisfacción con su unidad familiar.

Cuestionario destinado a padres y madres de alumnos de Educación Secundaria postobligatoria (16 a 18 años). Se ha confeccionado un cuestionario para recoger las prácticas familiares fundamentalmente con relación a los tiempos de ocio, educativos-escolares, de trabajo y su relación con la satisfacción con su unidad familiar.

Versión española adaptada de 20 ítems de la Escala de evaluación de la flexibilidad y la cohesión familiar FACES (Martínez Pampliega, Iraurgi, Galíndez y Sanz, 2004; Olson, Portner y Bell, 1982). Este instrumento nos permitirá, en un primer nivel, medir, por un lado, la cohesión familiar, entendida como la vinculación emocional entre los miembros de la familia, centrada en cómo buscan un equilibrio entre la importancia de su independencia y de la asociación al ser miembro de su sistema familiar, es decir, si viven en armonía tanto en su seno como con el exterior (Ríos, Espina y Baratas, 1997). Por otro lado, medirá la flexibilidad familiar, entendida como la capacidad para hacer frente de modo adecuado al cambio y/o para adaptarse y aprender de diferentes experiencias y situaciones.

Escala de comunicación familiar FCS (Olson, Gorall y Tiesel, 2004). Este instrumento registrará la comunicación familiar concebida como el acto de dar a conocer a los distintos miembros de la familia toda información referente a ideas, pensamientos y sentimientos, constituyéndose en la dimensión que va a facilitar la adaptación de la cohesión y la flexibilidad para satisfacer las situaciones y las demandas de desarrollo que surjan.

Para determinar la validez de los cuestionarios del alumnado y de los padres, se somete a prueba la validez de contenido y la validez de constructo.

La validación del contenido se efectuará a través de dos procedimientos: el juicio crítico de expertos y un test preliminar a un grupo piloto. La validez de constructo, se realizará a través de dos métodos: la depuración de la información obtenida y el análisis factorial exploratorio.

Para obtener la fiabilidad como consistencia interna de las escalas de medida entre más de dos elementos, se optará por calcular el coeficiente alfa de Cronbach para cada una de las dimensiones que integran cada cuestionario.

2.2.2 Instrumentos de métodos cualitativos

Grupos de discusión: con el fin de identificar los principales problemas relacionados con el funcionamiento familiar y el ocio de los jóvenes, conocer el punto de vista y los intereses de los distintos agentes implicados, y realizar una aproximación prospectiva sobre las tendencias a medio y largo plazo en la relación tiempos educativos-escolares, sociales y familiares de los jóvenes españoles. Se realizarán 6 grupos de discusión, dos con estudiantes de Educación Secundaria postobligatoria de entre 16 y 18 años, dos con padres y representantes de AMPAS y 2 con profesionales de servicios de ocio.

Cada uno de estos grupos de discusión estará conformado por 8 sujetos. La selección de los participantes será estructural, eligiendo la formación de los distintos colectivos según criterios de pertenencia. En todo momento se tendrá en cuenta el criterio de homogeneidad (en cuanto a colectivo), así como de equilibrio en el número de participantes en relación con el hábitat y el género. Se establecerán dos grupos de discusión de cada colectivo, utilizando como criterio de formación de los mismos la zona geográfica de la comunidad autónoma, configurándose uno de los grupos de cada colectivo por ocho participantes de una comunidad autónoma del sur del estado español, y el otro por ocho personas de una comunidad autónoma del norte.

Para el desarrollo del grupo de discusión, se confecciona un protocolo de seguimiento con cuestiones que no declaran específicamente el contenido de análisis, con el fin de obtener una información más producto de la espontaneidad que de declaraciones condicionadas por una dirección excesivamente marcada del tema objeto de análisis.

Las categorías y subcategorías de análisis serán validadas por el juicio de 5 expertos profesores-investigadores universitarios en el campo de la Educación, la Psicología, la Sociología, la Cronobiología y el Ocio. Se aplicará la fórmula Kappa de Cohen para medir la fiabilidad interevaluadores.

Dietarios: que serán rellenados por 102 alumnos de Educación Secundaria postobligatoria de las 17 Comunidades Autónomas (6 en cada una de ellas). En estos dietarios se han de registrar las secuencias cronológicas de los diferentes tiempos que articulan el día y la semana lectiva, los períodos de actividad y descanso, el fin de semana, los períodos vacacionales, etc. y con quién los comparten. Serán objeto de un análisis de contenido que permita sistematizar y valorar los tiempos de ocio compartido o no con sus familiares, y su incidencia en la vida familiar de los estudiantes de Educación Secundaria postobligatoria.

2.3 Procedimiento

En la actualidad se está culminando el diseño y la validación de los instrumentos de medida a emplear. Durante los meses de febrero, marzo y abril de 2014 se tiene previsto realizar la aplicación definitiva de todos los instrumentos en las 17 comunidades autónomas que componen el estado español. A los participantes se les pide una colaboración anónima y voluntaria, así como sinceridad de respuesta.

2.3.1 Análisis de los datos

El análisis de los datos cuantitativos se realizará con el apoyo del Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 20.0.0), mientras que la categorización y la sistematización de los datos cualitativos se apoyará en el Nvivo9.

3. Resultados y conclusiones

Al tratarse de un proyecto de investigación no puede hablarse, por el momento, de resultados concluyentes, pero sí de los efectos esperados tras el planteamiento de los objetivos y las preguntas de investigación, así como de la revisión teórica llevada a cabo.

Por lo tanto, puede concluirse que el análisis de los resultados de esta investigación permitirá, fundamentalmente:

- Registrar las experiencias de ocio en las que participan los jóvenes españoles de entre 16 y 18 años que cursan Educación Secundaria postobligatoria, y su relación con el desarrollo del empoderamiento personal.
- Determinar el tipo de funcionamiento familiar, atendiendo a la premisa de que un sistema familiar tendrá un funcionamiento poco saludable cuando exista falta de comunicación, sea muy poco o demasiado flexible y/o cuando la dependencia al grupo sea excesiva, de lo que resulta un sistema con mayor desequilibrio que no puede dar respuesta a las nuevas demandas surgidas en una sociedad cambiante (Freeman y Zabriskie, 2009; Ríos et al., 1997).
- Detectar la existencia o ausencia de vínculos entre el tipo de funcionamiento familiar y la mayor o menor participación del adolescente en experiencias de ocio que favorezcan más o menos

el desarrollo del empoderamiento, entendido como la asunción de la responsabilidad y la autonomía personal. Aprendizajes que se verán reflejados en la participación de los jóvenes en todos los ámbitos de su vida en general, y en el educativo en particular.

- Ofrecer nuevas aportaciones al conocimiento y entendimiento sobre las implicaciones que tiene la flexibilidad, la cohesión y la comunicación familiar en la participación de los jóvenes en un ocio que fomente la participación activa de los estudiantes en los espacios educativos, escolares y sociales.
- Identificar los funcionamientos familiares a mejorar y las oportunidades educativas que esta institución posee para potenciar la responsabilidad y la autogestión como valores a desarrollar en la escuela.
- Elaborar propuestas orientadas a una mejor, y más saludable, articulación de las experiencias y los tiempos familiares, así como de su conciliación con la vida laboral, escolar y de ocio que repercuta en una mayor satisfacción y evolución personal del joven y sus familiares.

En definitiva, el presente trabajo es de gran utilidad para conocer e interpretar cómo incide la cohesión, la flexibilidad y la comunicación familiar en experiencias de ocio que fomenten el empoderamiento del adolescente, con el fin de cimentar un desarrollo armónico de la juventud española, lo que posibilitará la realización de propuestas que estructuren las experiencias saludables de ocio en familia, así como de su conciliación con la vida laboral y escolar, contribuyendo a la optimización de la evolución personal del joven y sus familiares.

La escasa bibliografía científica que estudia el funcionamiento interno familiar y su relación con el ocio de los adolescentes lleva a concluir la necesidad de investigaciones que traten de determinar si la cohesión, la flexibilidad y la comunicación familiar son determinantes en el ocio de los escolares, por lo que se plantea como prospectiva llevar a cabo un estudio de ámbito nacional, utilizando como instrumento la versión española de 20 ítems de la Escala de Evaluación de la Cohesión y Adaptabilidad Familiar (FACES-20Esp), con el objetivo de diseñar propuestas de intervención familiar para que niños y adolescentes sean autónomos y responsables de su propio ocio.

Referencias

- Agate, J.R., Zabriskie, R.B., Agate, S.T. y Poff, R. (2009).** Family Leisure Satisfaction and Satisfaction with Family Life. *Journal of Leisure Research*, 41(2), 205-223.
- Álvarez Rodríguez, J. y Rodríguez Sabiote, C. (2008).** El valor de la institución familiar en los jóvenes universitarios de la Universidad de Granada. *Bordón*, 60 (1), 7-21.

- Aristegui, I.** y Silvestre, M. (2012). El ocio como valor en la sociedad actual. *Arbor*, 188, 283-291. DOI: 10.3989/arbor.2012.754n2001.
- Berge, J. M.,** Wall, M., Larson, N., Loth, K. A., & Neumark-Sztainer, D. (2013). Family Functioning: Associations With Weight Status, Eating Behaviors, and Physical Activity in Adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 52(3), 351-357. doi:10.1016/j.jadohealth.2012.07.006.
- Bronfenbrenner, U.** (2002). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Caride, J.A.** (2012). Lo que el tiempo educa: el ocio como construcción pedagógica y social. *Arbor*, 188, 301-313. DOI: 10.3989/arbor.2012.754n2001.
- Carlson, S.A.,** Fulton, J.E., Lee, S.M., Foley, J.T.; Heitzler, C., y Huhman, M., (2010). Influence of Limit-Setting and Participation in Physical Activity on Youth Screen Time. *Pediatrics*, 126 (1), 89-96.
- Cuenca, M.** (2002). La educación del ocio. Ámbitos de acción futura. *Revista de Educación, número extraordinario*, 149-167.
- Cuenca, M.** y Goytia, A. (2012). Ocio experiencial: antecedentes y características. *Arbor*, 188, 265-281. DOI: 10.3989/arbor.2012.754n2001.
- Demaray, M. K.** y Malecki, C. K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for student at risk. *Psychology in the Schools*, 39 (3), 305-316.
- Elzo, J.** (2004). Tipología y socialización de las familias españolas. *Arbor*, 702, 205-229.
- Fraguela, R.,** Lorenzo, J.J. y Varela, L. (2011). Escuela, familias y ocio en la conciliación de los tiempos cotidianos de la infancia. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 429-446.
- Freeman, P.** y Zabriskie, R.B. (2009). An examination of family communication within the core and balance model of family leisure functioning. *Family Relations*, 58, 79-90.
- Fuemmeler, B.F.,** Anderson, C.B. y Mâsse, L.C. (2011). Parent-child relationship of directly measured physical activity. *International Journal of Behavioural Nutrition and Physical Activity*, 8 (17), 1-9.
- Goodenow, C.** (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Journal of Psychology in the Schools*, 30, 79-90.
- Gorely, T.,** Atkin, A.J., Biddle, S.J.H. y Marshall, S.J. (2009). Family circumstance, sedentary behaviour and physical activity in adolescents living in England: Project STIL. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 6 (33).
- Hornberger, L.B.,** Zabriskie, R.B. y Freeman, P. (2010). Contributions of Family Leisure to Family Functioning Among Single-Parent Families. *Leisure Sciences*, 32 (2), 143-161.
- Jackson, Y.** y Warren, J. S. (2000). Appraisal, social support, and life events: Predicting outcomes behavior in school-age children. *Child Development*, 71 (5), 1441-1457.
- Juang, L. P.** y Silbereisen, R. K. (1999). Supportive parenting and adolescent adjustment across time informer East and West German. *Journal of adolescence*, 22 (6), 719-736.

- Kahn, J.A.,** Huang, B., Gillman, M.W., Field, A.E., Austin, S.B., Colditz, G.A. y Frazier, A.L. (2008). Patterns and determinants of physical activity in U.S. adolescents. *Journal of Adolescent Health, 42*, 369-377.
- Leithwood, K.,** Jantzi, D., y Steinbach, R. (1998). Leadership and other conditions which foster organizational learning in schools. En K. Leithwood y K. Louis (Eds.), *Organizational learning in schools* (pp. 67-90). Países bajos: Swets y Zeitlinger.
- Lin, C.H.,** Lin, S.L. y Wu, C.P. (2009). The effects of parental monitoring and leisure boredom on adolescents' Internet addiction. *Adolescence, 44* (176), 993-1004.
- Martínez-Pampliega, A.,** Iraurgi, I. y Sanz, M. (2011). Validez estructural del FACES-20Esp: Versión española de 20 ítems de la Escala de Evaluación de la Cohesión y Adaptabilidad Familiar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 29* (1), 147-165.
- Olson, D.H.** (2000). Circumplex model of marital and family systems. *Journal of Family Therapy, 22*(2), 144-167.
- Olson, D. H.,** Gorall, D. M., y Tiesel, J. W. (2004). *Faces IV package*. Minneapolis, MN: Life Innovations.
- Olson, D. H.,** Portner, J., y Bell, R. (1982). FACESII: Family adaptability and cohesion evaluation scales. St. Paul: University of Minnesota, Family Social Science. Olson, D.H. (2000). Circumplex model of marital and family systems. *Journal of Family Therapy, 22*(2), 144-167.
- Olson, D.,** Sprenkle, D. H., y Russell, C. R. (1979). Circumplex Model of marital and family systems. I. Cohesion and adaptability dimensions, family types, and clinical applications. *Family Process, 18*, 3-28.
- Ornelas, I. J.,** Perreira, K. M., & Ayala, G. X. (2007). Parental influences on adolescent physical activity: a longitudinal study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 4*. doi:10.1186/1479-5868-4-3.
- Pérez Milena, A.,** Pérez Milena, R.; Martínez Fernández, M.L.; Leal, F.J.; Mesa, I. y Jiménez Pulido, I. (2007). Estructura y función de la familia durante la adolescencia: relación con el apoyo social, el consumo de tóxicos y el malestar psíquico. *Atención primaria, 39*, 61-65.
- Piko, B.** y Keresztes, N. (2008). Sociodemographic and socioeconomic variations in leisure time physical activity in a sample of Hungarian youth. *International Journal of Public Health, 53*, 306-310.
- Rangul, V.,** Holmen, T.L., Bauman, A., Bratberg, G.H., Kurtze, N. y Midthjell, K. (2011). Factors predicting changes in physical activity through adolescence: the young-HUNT study, Norway. *Journal of Adolescent Health, 48*, 616-624.
- Richards, R.,** Poulton, R., Reeder, A.I., y Williams, S., (2009). Childhood and Contemporaneous Correlates of Adolescent Leisure Time Physical Inactivity: A Longitudinal Stud. *Journal of Adolescent Health, 44*, 260-267.
- Ríos, J. A.,** Espina, A. y Baratas, M. D. (1997). *Actuar es posible. La prevención de las drogodependencias en la familia*. Madrid: Plan Nacional sobre Drogas.
- Ros, I.,** Goikoetxea, J.; Gairín, J. y Lekue, P. (2012). Implicación del alumnado en la escuela: diferencias interindividuales e intercentros. *Revista de Psicodidáctica, 17*(2), 291-307.

- Sanz, E.,** Ponce de León, A. y Valdemoros M.A. (2012). Parental predictors of physical inactivity in Spanish adolescents. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11 (1), 95-101.
- Sharp, E.H.,** Caldwell, L.L., Graham, J.W. y Ridenour, T.A. (2006). Individual motivation and parental influence on adolescents' experiences of interest in free time: a longitudinal examination. *Journal of youth and adolescence*, 35 (3), 359-372.
- Smith, K.M.,** Freeman, P.A. y Zabriskie, R.B. (2009). An Examination of Family Communication Within the Core and Balance Model of Family Leisure Functioning. *Family Relations*, 58 (1), 79-90.
- Thérond, C.,** Duyme, M. y Capron, C. (2002). Socioeconomical status (SES) and children behaviour disorders. VIII Conference of the European Association for Research on Adolescence. EARA: Oxford.
- Toftegaard-Stockel, J.,** Nielsen, G.A., Ibsen, B. y Andersen, L.B. (2011). Parental, socio and cultural factors associated with adolescents' sports participation in four Danish municipalities. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 21, 606-611.
- Van der Horst, K.,** Oenema, A., Te Velde, S.J. y Brug, J. (2010). Do individual cognitions mediate the association of socio-cultural and physical environmental factors with adolescent sports participation? *Public Health Nutrition*, 13(10A), 1746-1754.
- Van Der Horst, K.,** Paw, M.J.C.A., Twisk, J.W.R. y Van Mechelen, W. (2007). A brief review on correlates of physical activity and sedentariness in youth. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 39 (8), 1241-1250.
- Willms J.** (2003). *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation. Results from PISA 2000.* Bruselas: OECD.
- World Leisure and Recreation Association (WLRA)** (1993). International Charter for Leisure Education, ELRA (European Leisure and Recreation Association) (pp. 3-16).

Autopercepción emocional del profesorado de enseñanza básica: Estudio comparativo entre profesores en formación de maestrado y profesores en activo de la ciudad de Castelo Branco (Portugal)

Emotional autoperception of the professorship of basic education: Study between teachers of maestrado and teachers in assets of Castelo Branco city (Portugal)

Isabel María Merchán Romero¹, Juan de Dios González Herмосell², Ernesto Candeias Martins³.

¹ Doctoranda de la Universidad de Extremadura (España)

² Profesor Dr. asociado dpto ciencias de la educación de la Universidad de Extremadura (España)

³ Profesor Dr .adjunto Escuela Superior de Educación. IPB Castelo Branco (Portugal)

imerchan@alumnos.unex.es , juande@unex.es” , ernesto@ipcb.pt

Resumen

Este estudio forma parte de otro más amplio cuya finalidad es analizar la influencia de la competencia emocional en el clima social de un aula y en el rendimiento académico de los alumnos. Concretamente, esta parte del estudio pretende conocer si el grado de Autopercepción Emocional en Profesores de Enseñanza Básica de centros educativos de la ciudad de Castelo Branco es diferente en el periodo de formación y el de actividad docente, con la finalidad de conocer si los años de experiencia laboral influyen en el desarrollo de las competencias emocionales, dada la importancia de que los docentes posean estas competencias para mejorar su práctica educativa y favorecer el desarrollo personal y social de los alumnos. Para ello se diseñó una investigación, en la que se compararon los resultados de un Test de Autopercepción de Inteligencia Emocional cumplimentado por profesores en activo con otro cumplimentado por un grupo de profesores en periodo de formación. Como conclusión general, la autopercepción emocional y social de los docentes en periodo de formación académica es menor que la de los profesores en activo,

no existiendo diferencias significativas. Estos resultados demuestran que los años de profesión no constituyen una variable influyente en el nivel de autopercepción emocional sino que para el desarrollo de las competencias emocionales es necesario el entrenamiento en habilidades emocionales.

Palabras clave: inteligencia emocional, profesores, escuela.

Summary

This study is part of a broader whose purpose is to analyze the influence of emotional competence in the social climate of a classroom and academic performance of students. Specifically, this part of the study is to determine whether the degree of Emotional Self-perception of Basic Education Teachers of schools in the city of Castelo Branco is different in the period of training and teaching, in order to know if the years of experience influence the development of emotional competencies, given the importance of these competences teachers to improve their teaching practice and promote personal and social development of students. We designed an investigation, in which we compared the results of a Test Emotional Intelligence Self-Perception completed by teachers in another completed by a group of teachers in training. As a general conclusion, emotional and social self-perception of teachers in academic training period is less than that of practicing teachers, with no significant differences. These results demonstrate that years of profession not a variable influencing the level of emotional self-awareness but to develop emotional competencies necessary emotional skills training.

Key words: Emotional Intelligence, secondary school teachers, school.

1. Introducción

“Las emociones están en el corazón de la enseñanza” afirma Andy Hargreaves (1998). Actualmente casi todos los ciudadanos aceptarían esta afirmación, ya que el trabajo en la enseñanza está basado principalmente en las relaciones interpersonales con los alumnos y con otros compañeros, por lo que las experiencias emocionales son continuas, permanentes y determinantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta línea, Fernández-Berrocal y Extremera (2005) destacan la importancia de la habilidad de percepción emocional en el proceso de planificación curricular y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, ya que *en clase los alumnos ponen en práctica esta habilidad tras una mirada seria del profesor, al igual que el profesor la practica cuando observa los rostros de sus alumnos y percibe si se están aburriendo, o si están entendiendo la explicación y tras decodificar la información*

actúa cambiando el rito de la clase, incluyendo alguna anécdota para despertar el interés o poniendo un ejemplo para hacer más comprensible la explicación del tema.

Dado que las emociones están muy presentes en el aula, Gallego (1999) expone que los educadores deben facilitar la adquisición y desarrollo de las habilidades emocionales en los niños, por ello considera que un buen profesional de la educación debe:

- Tener autoconciencia de las propias emociones y de los procesos emocionales que se generan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de actuar conforme a ellas y favorecer la regulación emocional de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa.
- Tener autocontrol emocional para afrontar situaciones, resolver conflictos, comunicarse adecuadamente en situaciones difíciles.
- Tener capacidad de automotivación y de superación, precisas para alcanzar los objetivos y superar los retos que plantea la docencia.
- Tener las habilidades sociales que faciliten generar y mantener relaciones con alumnos, padres, profesores.

Sin embargo, no conocemos si los educadores tienen adquiridas estas competencias y si existen diferencias significativas entre las competencias emocionales de los docentes en formación y los docentes en activo, es decir, si los años de experiencia profesional contribuyen al desarrollo de las competencias emocionales.

Con objeto de dar respuesta a algunas de estas preguntas, se ha diseñado el estudio que a continuación se expone. Tras revisar la literatura existente en cuanto a competencias emocionales del docente, nos centraremos en la investigación, posteriormente expondremos la metodología del estudio (cuantitativa), así como el análisis y discusión de los resultados. Finalmente, las conclusiones del mismo.

2. Marco conceptual

estudios científicos realizados demuestran que los docentes no sólo carecen de conocimientos y recursos para fomentar el desarrollo emocional de los alumnos por la falta de formación, sino que en muchos casos, de manera inconsciente mantienen actitudes negativas. Así por ejemplo Carpena (2003) expone que en algunos ambientes escolares se exige a los alumnos que oculten sus necesidades afectivas o estas manifestaciones se ignoran o minimizan, por considerar que las emociones negativas son peligrosas. Y, en este sentido, esta autora recoge que según Gottman (1996), la represión emocional

genera déficit en relación a la competencia social y a la afrontación constructiva de los problemas.

Pero para contribuir al desarrollo emocional de los alumnos, es preciso poseer competencias emocionales que faciliten la autorregulación y no todos los profesionales las tienen adquiridas. Carpena (2003) explica que determinados niños y comportamientos provocan en el maestro una serie de emociones y sentimientos que pueden desestabilizar su equilibrio emocional si no sabe regularlos. A estos sentimientos de inseguridad, frustración o incluso culpabilidad sólo se les puede hacer frente con inteligencia emocional, convirtiéndolos en respuestas educativas integradoras.

De Andrés (2005), destaca la necesidad de hacer una reflexión sobre el rol que debe adoptar el profesor a la hora de aplicar programas o procedimientos a través de los cuales desarrollar la inteligencia emocional de sus alumnos. Actualmente está más que demostrada la relevancia y necesidad de que el alumno adopte un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y el rol del profesor sea el de facilitador o mediador de este proceso. Esta afirmación general sobre la nueva concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje no sólo es válida sino imprescindible en la educación emocional.

Sin embargo, según Verónica (2004) (citado por De Andrés 2005) el profesor actual no ha recibido formación para transmitir modelos de afrontamiento emocional adecuados a las diferentes interacciones que los alumnos tienen entre sí (siendo fruto de modelos de imitación, por aprendizaje vicario, para los niños), debe ser capaz de transmitir una serie de valores a sus alumnos. Es por tanto, necesaria la figura de un nuevo profesor con capacidades de:

- Percepción de necesidades, motivaciones, intereses y objetivos de los alumnos.
- Ayudar a establecer objetivos personales
- Facilitar procesos de toma de decisiones y responsabilidad personal
- Establecer un clima emocional positivo para aumentar el rendimiento escolar.

Por ello, se han presentado en las últimas décadas diferentes estudios sobre la importancia del desarrollo de las competencias emocionales en el ámbito educativo. Algunos de ellos tenían como objetivo demostrar los beneficios de la competencia emocional en el desarrollo de los alumnos y en la mejora del clima social del grupo-clase (Zavala, Valadez & Vargas, 2008). La adquisición de la competencia emocional debe ser guiada por el docente, y en ello se han centrado otros estudios, que han analizado la escasa formación emocional de los docentes y el uso de sus competencias emocionales en el aula (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004). Derivadas de estos datos han aparecido otras investigaciones que pretendían medir la mejora de la competencia emocional a través de programas de formación (González, Merchán & Candeias, 2012).

Sin embargo son escasas las investigaciones que exponen si las competencias emocionales de los docentes varían a lo largo del desarrollo profesional, incrementándose o reduciéndose en función de los factores que influyen en su ejercicio docente.

Actualmente el sistema educativo se encuentra en crisis por las transformaciones sociales y las nuevas exigencias de formación que se derivan de ellas, por el acceso a la información, los cambios en los valores familiares y en los valores sociales emergentes, las modificaciones del mercado laboral, las multiculturalidad, etc.

Debido a todo ello, Marchesi y Díaz (2007) recogen en palabras de Troman (2000) que los docentes se enfrentan a una crisis de confianza e identidad profesional, que repercute en la autoestima y la autopercepción. Según Zembylas (2005), gran parte de la identidad profesional depende de la valoración social percibida, y en el momento actual en el que se destacan una y otra vez los conflictos y las carencias de la educación escolar, se envía un mensaje de desconfianza a los docentes que repercute en una progresiva pérdida de la identidad. Por todo ello, los profesores se encuentran insatisfechos con ellos mismos y con el trabajo que realizan, teniendo malestar emocional (Marchesi & Díaz, 2007)

Estos mismos autores explican que la acción educadora no es una actividad técnica, que pueda repetirse de igual modo para todos los alumnos, todos los días y todos los años, sino que es un proceso de comunicación que implica una relación personal entre profesor y alumnos y requiere reflexión. De igual modo, explicitan la necesidad de que los docentes tomen conciencia de los objetivos para alcanzarlos de forma satisfactoria. Además, el mérito de la actividad docente se encuentra en que esa relación impuesta, se convierta en una relación constructiva, en la que la competencia, la confianza, el afecto y el respeto mutuo constituyan sus elementos constitutivos.

Una cuestión importante, que también reflejan estos autores, es que esa relación ha de mantenerse durante un tiempo y después comenzará otra con alumnos de la misma edad y desarrollo personal a pesar de que el docente continua avanzando en su vida, de forma que se enfrentará a alumnos diferentes pero de la misma edad continuamente a lo largo de su profesión. En esta situación, mantener semejante actitud a lo largo de los años es difícil y supone un gran desgaste personal por la implicación vital que exige, por las características de las relaciones que establece y por las funciones que desarrolla.

Los estudios realizados con la finalidad de conocer el desarrollo y evolución profesional de los docentes a lo largo de su periodo laboral defienden la existencia de distintas fases en los años de experiencia laboral (Huberman, 1992). La mayoría de estos estudios coinciden en la existencia de seis grandes períodos: formación inicial, iniciación, estabilización, nuevas preocupaciones, alejamiento o responsabilidad, y declive profesional cuando se aproxima la edad de la jubilación.

Percibidas las carencias en formación emocional que existe en los centros educativos y la falta de recursos que posee el profesorado, vamos a profundizar en el siguiente apartado en los aspectos claves a tener en cuenta en la programación de la inteligencia emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Nuestro estudio trata de analizar en mayor profundidad el autoconcepto emocional de los profesores, haciendo hincapié en la comparación del autoconcepto que tienen los alumnos de maestrado que serán futuros docentes y el que poseen los profesionales en activo consolidados. De esta forma, conoceremos si la influencia de los años de actividad docente aumenta o disminuye el autoconcepto emocional.

3. Método

Partiendo de los datos hallados en el estudio de (González, Merchán & Candeias, 2012), en el que se pretendía formar y concienciar a maestros de centros educativos de la ciudad de Badajoz y Castelo Branco en el ámbito de la inteligencia emocional, así como conocer el nivel de competencias que poseían al respecto y mejorarlas a través de un seminario-taller, según las cuales las puntuaciones iniciales de ambos grupos eran similares, nos cuestionamos si estas puntuaciones se corresponden con las que poseen los docentes durante su periodo de formación o por el contrario varían, incrementándose o descendiendo durante los años de docencia.

3.1 Hipótesis y Objetivos.

En nuestro estudio partimos de la premisa de que el nivel de competencia emocional de los profesores y la autopercepción de la misma no varía en función de la experiencia docente. Para corroborar esta hipótesis, establecemos los siguientes objetivos:

- 1.** Conocer el nivel de autopercepción emocional de profesores en activo y profesores en formación.
- 2.** Comparar si la autopercepción emocional es significativamente superior o inferior en los profesores con años de experiencia, en relación a los futuros docentes.
- 3.** Conocer si los años de experiencia son una variable generadora de competencia emocional.

3.2 Muestra.

Nuestro estudio, desarrollado en el mes de noviembre de 2012, cuenta con una muestra de 42 sujetos, de los cuales 25 son estudiantes del último curso de maestrado del Instituto Superior de Educación de Castelo Branco y 17 trabajan en centros educativos de la ciudad citada y de poblaciones colindantes, especializados en las mismas áreas de estudio.

La selección de los centros educativos cuyos maestros formarán parte de la muestra fue aleatoria, sin embargo, la selección de la muestra del grupo de estudiantes y el grupo de docentes en activo dentro de las instituciones educativas citadas no se realiza de manera aleatoria, sino que se tienen en cuenta algunos criterios. Tomamos como muestra los estudiantes del último curso de maestrado por considerar que este grupo tiene una autopercepción emocional más influida por la institución superior en la que se forman que aquellos sujetos que acaban de comenzar sus estudios.

Del mismo modo, el grupo de profesores en activo seleccionado, se caracteriza por poseer una experiencia profesional de 12 años, teniendo una edad comprendida entre los 37 y los 49 años. El motivo de seleccionar este grupo de docentes, es que los recién egresados no han estado suficientemente expuestos a las influencias del contexto escolar () y los que están en el periodo próximo a la jubilación pueden tener una autopercepción influida por esta desaceleración laboral.

3.3 Instrumentos.

El instrumento utilizado para la recogida de datos es un Test de Habilidades de Inteligencia Emocional (prueba de Autoinforme de EOS), que nos facilitó información precisa sobre el grado de conocimiento y habilidades sociales y emocionales que cada uno de los participantes percibe que posee.

3.4 Procedimiento.

Una vez realizado el muestreo, se seleccionan y elaboran los materiales de evaluación y se procede al desarrollo del estudio. El estudio se diseñó utilizando una metodología cuantitativa. Se consideró que esta metodología era pertinente al tener en cuenta que se trata de una intervención breve en cuanto a temporalidad, lo cual dificulta la obtención de datos cualitativos, y además, se deseaba comparar niveles de aspectos concretos de la competencia emocional, dado que se trata de una competencia muy amplia.

4. Resultados

Para analizar las variables con estadística inferencial, se utilizó la prueba de U de Mann-Whitney. La elección de esta prueba no paramétrica para dos grupos independientes se debe a que es más conservador y prudente su uso por no disponer de datos sobre la población y por considerar que el nivel de medida es ordinal, al evaluar aspectos actitudinales y no disponer de datos sobre la fiabilidad y validez de las pruebas empleadas para la medición.

Los resultados obtenidos, contribuyen a demostrar que no existen diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas por el grupo de profesores en activo y las obtenidas por el grupo de alumnos en formación ($p= 0,7$), por lo que los años de profesión no constituyen una variable influyente en el nivel de autopercepción emocional.

En la Gráfica 1, observamos las puntuaciones medias obtenidas por el grupo de estudiantes y el grupo de docentes en activo:

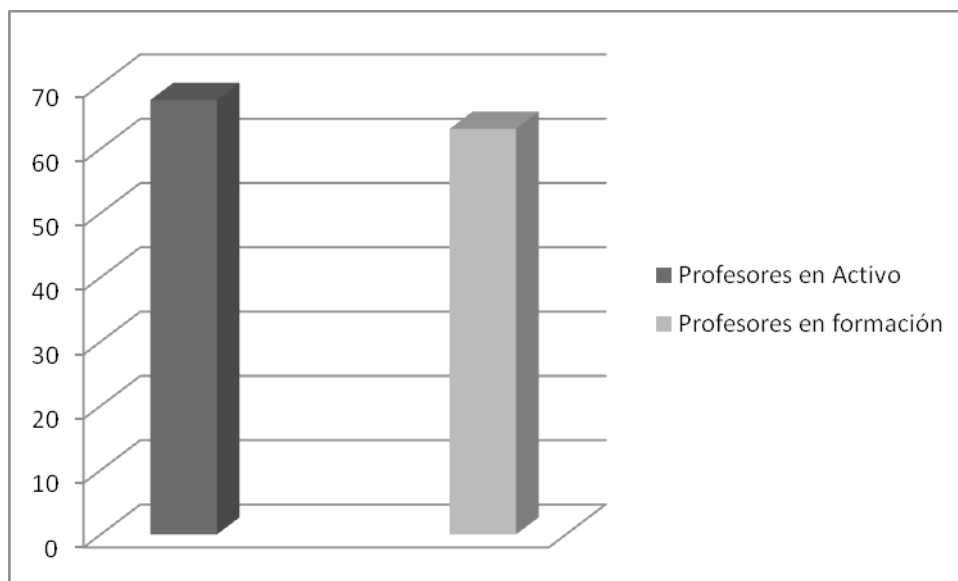


Figura 1: Autopercepción emocional del Profesorado

Al realizar el análisis inferencial de estos datos confirmamos que las diferencias que observamos en esta gráfica no son significativas ($U=$; $p>0,05$), es decir, el nivel de autopercepción emocional del profesorado en activo es superior no significativamente al nivel de autopercepción emocional del grupo de estudiantes de maestrado.

5. Discusión/conclusiones

En este artículo hemos revisado la necesidad y las implicaciones de desarrollar las habilidades de inteligencia emocional de maestros, percibiendo que en Portugal hay muy pocos programas socio-emocionales para profesores, así como intervenciones medidas que muestren datos actualizados.

Por ello hemos expuesto los datos obtenidos al medir una intervención de inteligencia emocional con profesorado de enseñanza básica en activo y estudiantes de maestrado de enseñanza básica. En esta intervención, concluimos que observando los resultados obtenidos en el estudio tratado, se confirma la hipótesis de trabajo, de tal manera que podemos decir que el nivel de competencia emocional de los profesores y la autopercepción de la misma no varía en función de la experiencia docente. En esta afirmación es preciso aclarar que no es posible extrapolar nuestros resultados a la población general, por haberse utilizado un instrumento de evaluación que no tiene validez contrastada, de tal forma que la validez de los resultados se apoya en la comparación de los obtenidos por los dos grupos de sujetos participantes.

Todo ello supone la necesidad de seguir investigando en este campo, mediante intervenciones más duraderas, así como medir la generalización del aprendizaje y la estabilidad de los resultados a lo largo del tiempo.

Referencias

- Hargreaves, A.** (1998). The Emotional Politics of Teaching and Teacher Development: With Implications for Educational Development. *International Journal of Leadership in Education*, 1(4), 315-336.
- Carpna, A.** (2003). *Educación socioemocional en la etapa de primaria. Materiales prácticos y de reflexión*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- De Andrés Vilorio, C.** (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias pedagógicas*, 10, 107-124.
- Extremera, N.** y Fernández Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Ibero-Americana de Educación*, 33, 1-10.
- Fernández Berrocal, P.** y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 63-93.
- Gallego Gil, D.** (1999). *Implicaciones educativas de la inteligencia emocional*. Madrid: UNED

- González, J.D., Merchán, I.M. y Candeias, E. (2012).** Análisis de la eficacia de un Programa de Inteligencia Emocional con profesores de *International Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD)*, 1 (3), 29-39.
- Huberman, M. (1992).** *Teacher development and instructional mastery*, in: Hargreaves, A. y Fullan, M. G. (Eds) *Understand Teacher Development* (pp. 122-142). New York: Teachers College Press.
- Marchesi, A. y Díaz, T. (2007).** *Las Emociones y los valores del profesorado*. Madrid: SM.
- Zavala Berbena, M.A., Valadez Sierra, M.D., Vargas Vivero, M.C. (2008).** Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6 (15), 319-338.
- Zembylas, M. (2005).** *Teaching with emotion*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing

¿Qué le produce estrés al profesor de matemáticas de secundaria?

Rosa Gómez del Amo¹, Eloísa Guerrero Barona², Raúl Tárraga Mínguez³, Janeth A. Cárdenas Lizarazo² y Ana Belén Caballero Cortés¹

¹ *Dpto. de Didáctica de las CC. Experimentales y las Matemáticas. Universidad de Extremadura (España)*

² *Dpto. de Psicología y Antropología. Universidad de Extremadura (España)*

³ *Dpto. de Didáctica i Organització Escolar. Universitat de València (España)*

rosagomez@unex.es, eloisa@unex.es, Raul.Tarraga@uv.es, janeth_ac@yahoo.com, aborcor@unex.es

Resumen

El objetivo general de este trabajo consiste en detectar los desencadenantes del estrés en el profesor de matemáticas de secundaria, a partir de una escala de elaboración propia. Una vez realizada una extensa revisión bibliográfica, y comprobando la inexistencia de un instrumento específico que nos ayude a alcanzar nuestro objetivo, decidimos elaborar uno adaptado a las características de este colectivo. La construcción de nuestro instrumento se inició con una revisión bibliográfica, a partir de la cual creamos una escala que fue aplicada a un grupo reducido de profesores de matemáticas de secundaria, realizándose posteriormente un grupo de discusión. A partir de los resultados que obtuvimos, creamos un instrumento que fue aplicado a 60 docentes de matemáticas de secundaria de centros públicos, privados y concertados de la ciudad de Badajoz (Extremadura). Posteriormente, y tomando como referencia las conclusiones obtenidas y de la revisión de un grupo de expertos, esta escala fue modificada con lo que obtuvimos un instrumento definitivo, que fue aplicado a 273 docentes de matemáticas de secundaria de la provincia de Badajoz. Los resultados obtenidos son de mucha utilidad para descubrir la situación laboral de estos docentes y cómo ésta influye en otros aspectos de su vida, ya que no sólo detectamos cuáles son sus causas del estrés, sino también las emociones que éstos experimentan en su día a día laboral. En este trabajo presentamos el proceso seguido para elaborar nuestro instrumento y resultados como que las mayores fuentes de estrés del profesor de matemáticas son las relacionadas con el alumnado, lo que coincide con multitud de estudios de esta índole.

Palabras claves: Fuentes de estrés, Profesor de matemáticas, Alumnos, Escala.

Abstract

The general mission of this work consists of detecting the leading ones of stress in the professor of mathematics of secondary, from a scale of own elaboration. Once made an extensive bibliographical

revision, and verifying the nonexistence of a specific instrument that helps us to reach our objective, we decided to elaborate one adapted to the characteristics of this group. The construction of our instrument began with a bibliographical revision, from which we created a scale that was applied to a reduced group of professors of mathematics of secondary, being made later a discussion group. From the results that we obtained, we created an instrument that was applied to 60 educational of mathematics of secondary of centers public, deprived and arranged of the city of Badajoz (Extremadura). Later, and taking like reference the obtained conclusions and from the revision of a group of experts, this scale was modified with which we obtained a definitive instrument that was applied to 273 educational ones of mathematics of secondary of the province of Badajoz. The obtained results are of much utility to discover the labor situation of these educational ones and how this one influences in other aspects of its life, since not only we detected as they are its causes of stress, but also the emotions that these experiment in their day to labor day. In this work we presented/displayed the followed process to elaborate our instrument and results because the greater sources of stress of the professor of mathematics are the related ones to the pupils, which agrees with multitude of studies of this nature.

Key-Word: Sources of stress, Professor of mathematics, Students, Scale.

1. Introducción

Con el propósito de conocer el proceso generador del estrés desde su origen y así paliar sus efectos, se han investigado las posibles fuentes de estrés que los trabajadores encuentran en su día a día laboral. Nosotros entendemos por estrés un estado emocional negativo, caracterizado por la experiencia de emociones desagradables, tales como ira, tensión, frustración, ansiedad, depresión y nerviosismo, y acompañadas de cambios fisiológicos y bioquímicos, como resultado de su trabajo (Kyriacou, 1990). Además, asumimos por fuentes de estrés como cualquier situación, condición o factor psicosocial que puede desencadenar la percepción de estrés y que tiene el potencial de causar daño psicológico, físico o social a los individuos.

Las fuentes de estrés han sido muy estudiadas en las organizaciones educativas. Por ejemplo, tenemos las investigaciones de Guerrero y Vicente (2001) que han planteado como estresores los bajos resultados en las evaluaciones de los alumnos, las presiones del tiempo, la ambigüedad de rol, la evaluación del profesorado, la falta de disciplina, la baja autoestima y estatus social, los conflictos entre el propio profesorado, etc. Moriana y Herruzo (2004) destacan como un importante desencadenante del estrés la sobrecarga emocional, es decir, el nivel de implicación del docente con los alumnos, sus padres y los compañeros, que desemboca en relaciones que pueden llegar a

ser conflictivas, con repercusiones negativas para todos los implicados. Guerrero, López, Caballero, Moreno, Marredo, y Gómez (2010) destacan como principales fuentes de estrés: la indisciplina de los alumnos, la falta de interés de los estudiantes, de colaboración de la familias, el escaso reconocimiento de los padres, la heterogeneidad de los alumnos, la carencia de recursos y la falta de apoyo por parte de los compañeros. Recientemente, se han publicado los datos de un estudio realizado con docentes españoles de educación secundaria, en el cual se pone de manifiesto que las principales causas del estrés están relacionadas con el comportamiento de los alumnos (insultos, desconsideraciones, o presenciar agresiones entre alumnos), la falta de apoyo de las familias a la hora de gestionar situaciones disciplinarias y el elevado ratio de alumnos por clase (Álvarez, Nejar, Porras, & Ramírez, 2010). Dicho estudio (FETE-UGT, 2011), pone en relieve que un 50% del profesorado español se siente estresado en su trabajo diario en las aulas.

En lo referente a investigaciones relacionadas con el estrés y el profesor de matemáticas hemos encontrado estudios relacionados con la ansiedad que experimentan los alumnos por el aprendizaje de las matemáticas (Hembree, 1990; Perry, 2004), la cual ha sido ampliamente estudiada. Actualmente, este tema se ha ampliado con la ansiedad por la enseñanza de las matemáticas, en estudios realizados con estudiantes para maestro (Peker & Halat, 2009), en los cuales se pone de manifiesto la ansiedad que estos estudiantes experimentan cuando se plantean tener que impartir matemáticas en su futuro profesional. Por otro lado, hemos hallado los estudios de Forgasz y Leder (2006) en los cuales se analizan las diferencias entre las situaciones estresantes para profesores de matemáticas nóveles y profesores de matemáticas experimentados. Los profesores nóveles se sienten más estresados por actividades que tienen que ver directamente con la enseñanza (gestión de la clase) y los experimentados por las tareas administrativas. Además, Font (2011) señala las demandas del sistema educativo a las que los profesores de matemáticas se ven obligados a adaptarse continuamente. Estas demandas son fuentes de malestar y preocupación y abarcan la búsqueda de herramientas que permitan analizar y organizar el contenido matemático en el aula. La realidad en las aulas ha provocado en estos docentes un cuestionamiento de su modelo de enseñanza (magistral), lo que les ha llevado a la búsqueda y preocupación por otro, adaptado a las características de sus alumnos. Otra de las demandas que plantea Font (2011) es la adquisición de un método que propicie la aparición de objetos matemáticos a partir de los contextos extramatemáticos. Font y Godino (2006) consideran las matemáticas como generalizaciones de la experiencia y reconocen que “saber matemáticas” incluye la competencia de aplicar las matemáticas a situaciones extramatemáticas de la vida real. Además, lo que supone otra de las demandas, los profesores deben ser conscientes de las dificultades de comprensión de los contenidos matemáticos, lo que impulsa a los profesores de matemáticas a profundizar en las dificultades de aprendizaje de los alumnos y en la manera de superarlas. Como consecuencia de ello,

surge otra, relacionada con la atención a la diversidad. Ello exige un profesorado que sepa aprovechar el contexto sociocultural de sus alumnos para mejorar la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. La incorporación de las TIC's (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en el aula lleva a los profesores a plantearse como incide el uso de las mismas en la generación de conocimientos matemáticos. Otras de las demandas a las que hace referencia Font (2011) son la forma adecuada de afrontar la transición de los alumnos entre etapas educativas, la evaluación de competencias, lo que ha supuesto pasar de currículos de matemáticas cuyos objetivos eran el aprendizaje de conceptos, a currículos cuyos objetivos son el aprendizaje de procesos y, por último, el desarrollo de competencias profesionales que permitan a los profesores desarrollar y evaluar las competencias, generales y específicas de matemáticas, prescritas en el currículo de secundaria.

Para el análisis de los estresores existen algunos instrumentos de carácter general, es decir, sondean fuentes de estrés para un trabajador de cualquier actividad. Sin embargo, y a pesar de la existencia de instrumentos para detectar las fuentes de estrés del profesorado, ya que cada actividad tiene sus propios problemas o demandas específicas, resulta conveniente diseñar instrumentos que se adapten a cada tipo de actividad o profesión lo máximo posible. Esto permite a la hora de la evaluación, facilitar la adaptación del instrumento a la realidad que se intenta evaluar y, a la hora de extraer conclusiones, detallar los problemas concretos que son fuente de estrés en un colectivo profesional determinado.

2. Metodología

Una vez revisada la situación laboral de los docentes, nos hemos propuesto llevar a cabo una investigación en la cual podamos detectar las fuentes de estrés en el profesorado de matemáticas, a partir de un instrumento de elaboración propia.

El objetivo que nos planteamos con este trabajo es detectar las principales fuentes de estrés del profesor de matemáticas de secundaria.

El presente trabajo se caracteriza por ser un estudio descriptivo exploratorio en el que se ha llevado a cabo un tipo de investigación denominado investigación por encuesta.

2.1 Proceso de elaboración del cuestionario

El proceso seguido en la elaboración de nuestra escala (Gómez, Cárdenas, Caballero, Brígido, & Borrachero, 2011; Gómez, Guerrero, & Borrachero, 2012) comenzó con una extensa revisión

bibliográfica en la cual se obtuvieron 143 fuentes de estrés del profesorado. Dichas fuentes de estrés fueron clasificadas en distintas categorías, a partir de las cuales pudimos eliminar algunos ítems que se repetían o que podían englobarse dentro de otros, con los que obtuvimos 89 proposiciones sobre posibles fuentes de estrés en el profesorado, que fueron las que constituyeron nuestra primera escala. Dicha escala debía ser valorada en una escala tipo líkert de 5 puntos, adquiriendo el 1 el significado de totalmente desacuerdo y el 5 el de totalmente de acuerdo. Además, cada proposición contaba con una casilla para que los docentes aportasen su opinión personal sobre cada una de las situaciones estresantes.

A continuación, dada la disponibilidad de la muestra, aplicamos dicha escala a un grupo de 5 profesores de secundaria de matemáticas, matriculados en el Máster Universitario en Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas, de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura (España). Dicha muestra estaba compuesta por 3 mujeres y 2 hombres que trabajan en centros públicos y concertados de Badajoz, Cáceres (Extremadura, España) y Beja (Portugal).

A partir de los datos obtenidos, profundizamos con dos profesoras, a las que se les había aplicado la escala, mediante un grupo de discusión, en el cual se debatió sobre cada ítem de la escala, reflexionando sobre la relevancia de las fuentes de estrés que componen la misma, proponiéndose la supresión o inclusión de algunas y la distinta redacción de otras.

A partir de analizar los datos obtenidos, tanto de la aplicación de la escala como del grupo de discusión, decidimos eliminar algunos ítems, dividir o cambiar la redacción de otros y añadir algún otro (Gómez & Cárdenas, 2011). Además, pudimos comprobar que muchas condiciones laborales no provocaban estrés en el profesorado, sino otra serie de emociones tales como ira, frustración, ansiedad, miedo, enfado... por lo que decidimos que estas emociones también debían ser recogidas en la escala que iba a crear (Gómez, Guerrero, Caballero, Cárdenas, & Brígido, 2011).

Una vez realizada la escala, la aplicamos a todos los profesores de matemáticas de la ciudad de Badajoz. De los 133 cuestionarios que repartimos nos han contestado 60 profesores, que son los que constituyen nuestra muestra. Para ello, acudimos a todos los centros (11 centros públicos, 10 concertados y 2 privados) y entregamos la escala a todos los docentes de secundaria de matemáticas. Se les dio de plazo entre una semana y diez días para cumplimentarla. Pasado ese tiempo, volvimos a cada centro para recogerlas.

Posteriormente, se procedió a realizar un análisis descriptivo e inferencial, cuyos resultados se presentaron en un Trabajo Final de Máster (Gómez, 2011). A partir de los resultados que obtuvimos y del criterio de profesores expertos, hemos realizado una nueva de escala, la cual es la base de este estudio.

2.2 Instrumentos

Los instrumentos utilizados en nuestro estudio son los siguientes:

Cuestionario sociodemográfico y laboral, en el que se recogen variables como:

- Género, Estado civil, Numero de hijos, Edad, Nivel en el que se imparte clase, Cargo de gestión, Años de ejercicio docente, Tipo de centro, Titulación académica.
- Grado de satisfacción en la actualidad, Grado de compromiso con los objetivos de la educación, Cambio de profesión, Grado de realización de las expectativas, Valoración del nivel de estrés

Escala sobre fuentes de estrés, de elaboración propia: Está compuesta por 66 proposiciones sobre posibles fuentes de estrés del profesorado, las cuales hay que valorar en una escala tipo líkert de 5 puntos, tomando el 1 el significado de totalmente desacuerdo y el 4 de totalmente de acuerdo con que dicha situación les produce estrés. Se utiliza la puntuación 0 para que los docentes señalen las situaciones con las que no se han encontrado nunca en su vida laboral. Además, los docentes deben apuntar si dichas fuentes les producen una serie de emociones, tales como: alegría, tristeza, ira y miedo (Ekman, 1992) o si por el contrario, no le produce ninguna. Esta escala está dividida en las siguientes categorías: Valoración social de la docencia, Transmisión y adquisición de conocimientos, Relaciones interpersonales, Volumen o carga de trabajo, Interacción con los alumnos, TIC's, Problemas de disciplina, Falta de recursos y Factores vocacionales. Nuestra escala tiene un índice de Cronbach de .95.

2.3 Participantes

Para la obtención de nuestra muestra se procedió a un muestreo aleatorio estratificado. Primero dividimos la provincia de Badajoz (Extremadura, España) en sus distintas comarcas: Tierra de Badajoz, Tierra de Mérida, Tierra de Barros, Vegas Altas... Cada una de las comarcas fueron divididas dependiendo del número de habitantes en población alta (más de 50.000 habitantes), media (entre 20.000 y 50.000 habitantes) y baja (menos de 20.000 habitantes). Posteriormente, el tipo de población se agrupó dependiendo del tipo de centro: público, privado y concertado. En cada uno de los subconjuntos obtenidos se realizó un muestreo aleatorio simple.

Finalmente, obtuvimos 273 docentes de matemáticas de secundaria, de los cuales el 48,35% son hombres, mientras que el 51,65% son mujeres. El 60,44% de los profesores de nuestra muestra trabajan en entornos urbanos, siendo el 39,56% el que trabaja en centros rurales. Por otro lado, más

de la mitad de la muestra (64,47%) trabaja en centros cuyas familias tienen un nivel sociocultural medio. Les siguen los centros con familias de nivel sociocultural bajo (15,75%), medio-bajo (13,92%), medio alto (4,40%) y alto (1,47%), minoritariamente. Además, la mayoría de los docentes imparten clase en 1º (73,30%) y 2º Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (68,10%). Seguidamente, un 56,40% imparte clase en Bachillerato, un 2,90% en Ciclos Formativos y/o Formación Profesional y sólo un 0,40% en Programas de Desarrollo Curricular y en Programas de Cualificación Profesional inicial, respectivamente. Por último, un 40,80% de la muestra se percibe con un nivel bajo de estrés y un 9,60% afirma no sentir nada de estrés. Por el contrario, un 39,20% se manifiesta con un nivel medio, un 8,40% un nivel alto y un 2% un nivel muy alto de estrés.

3. Resultados

Las principales fuentes de estrés del profesor de matemáticas de secundaria son:

La falta de interés y motivación del alumnado

La mayor fuente de estrés del profesor de matemáticas es la falta de interés y motivación del alumnado, para la cual, como podemos ver en la Fig. 1, tan sólo un 0,74% de la muestra manifiesta no haberle ocurrido nunca. El resto de docentes que han contestado que si se produce en su día a día laboral, un 48,53% apunta que están de acuerdo y un 28,31% están totalmente de acuerdo con que les produce estrés. Tan solo un 15,44% están desacuerdo y un 6,99% totalmente desacuerdo con que la falta de interés y motivación del alumnado les produzca estrés.

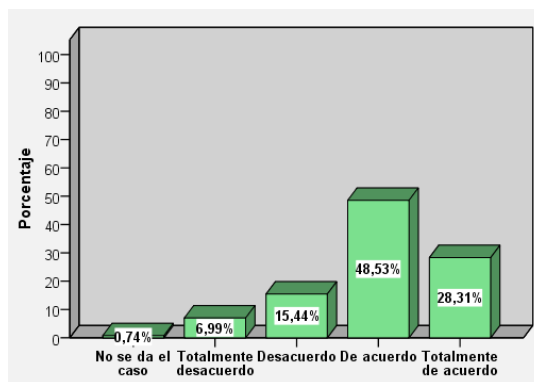


Fig. 1: Distribución porcentual del ítem “La falta de interés y motivación del alumnado”

El ruido provocado por los alumnos

De los docentes afectados por este factor (96,32%), un 50,74% está de acuerdo y un 21,32% está totalmente de acuerdo con que les produce estrés. Por otro lado, un 7,35% y un 16,91% de la muestra están totalmente desacuerdo y desacuerdo, respectivamente, con que el ruido provocado por los alumnos les produzca estrés.

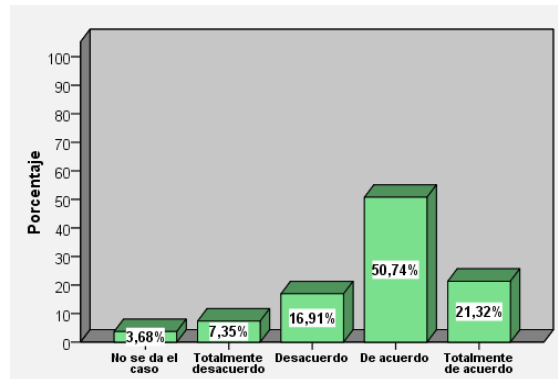


Fig. 2: Distribución porcentual del ítem “El ruido provocado por los alumnos”

La falta de reconocimiento social de la docencia

Un 97,06% de los docentes afronta la falta de reconocimiento social de la docencia, de los cuales un 33,08% afirman no sentir estrés por este factor. Sin embargo, hay un mayor porcentaje de docentes estresados por esta situación (63,97%).

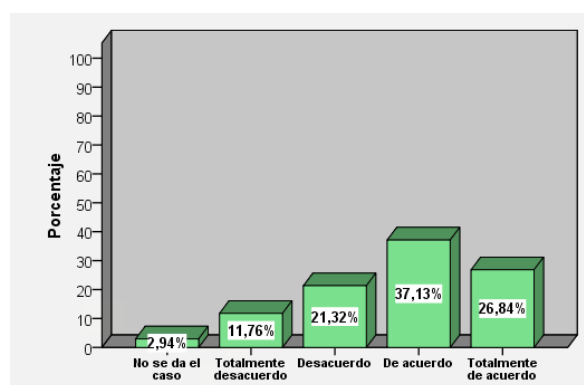


Fig. 3: Distribución porcentual del ítem “La falta de reconocimiento social de la docencia”

El escaso valor que otorgan los alumnos a su educación

Un 97,44% de docentes opina que los alumnos otorgan un escaso valor a la educación. De este porcentaje, los profesores que se encuentran estresados en mayor o menor medida son un 67,03%. El resto, está totalmente desacuerdo (13,19%) o desacuerdo (17,22%) con que esta situación, a pesar de producirse, les cause estrés.

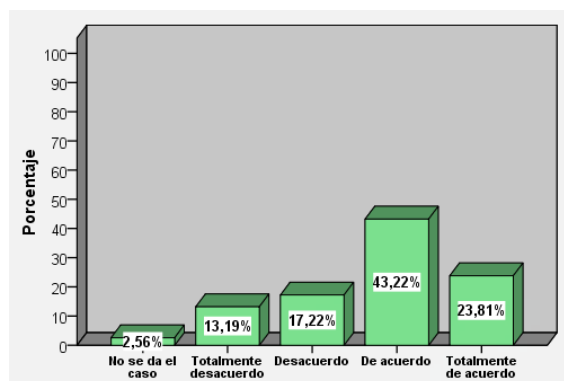


Fig. 4: Distribución porcentual del ítem “El escaso valor que otorgan los alumnos a su educación”

Las desconsideraciones por parte de los alumnos

Del 91,91% de docentes que sufren las desconsideraciones por parte de los alumnos, un 28,68% no se sienten estresados en mayor o menor medida por ellas. Contrariamente, nos encontramos con un 43,75% de la muestra que está de acuerdo y un 19,49% que está totalmente de acuerdo con que este hecho les produzca este malestar.

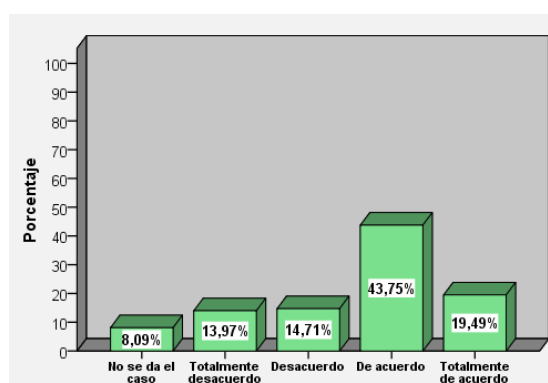


Fig. 5: Distribución porcentual del ítem “Las desconsideraciones por parte de los alumnos”

Sufrir agresiones verbales por parte los alumnos

Un 56,25% de los docentes sufre agresiones verbales por parte de los alumnos. De ellos, a un 36,03% les produce o ha producido estrés en algún momento de su vida profesional. En el caso contrario nos encontramos a un 20,22% de los docentes.

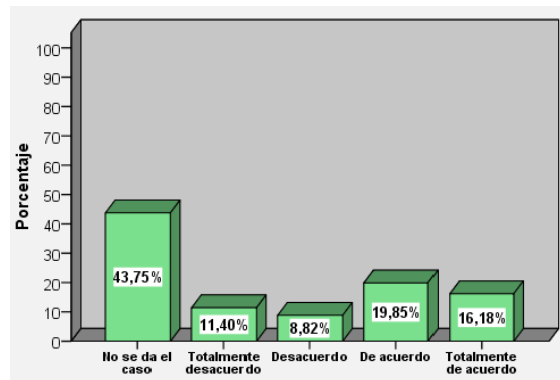


Fig. 6: Distribución porcentual del ítem “Sufrir agresiones verbales por parte de los alumnos”

Las políticas inconsistentes en relación a las medidas disciplinarias de los estudiantes

Un 89,96% de los profesores de la muestra se enfrentan a políticas inconsistentes y confusas en relación a la conducta de los estudiantes. De este porcentaje, al 58,74% les produce estrés. Por el contrario, tenemos a un 18,59% y un 12,64% de profesores que está desacuerdo y totalmente desacuerdo con que este hecho les estrese.

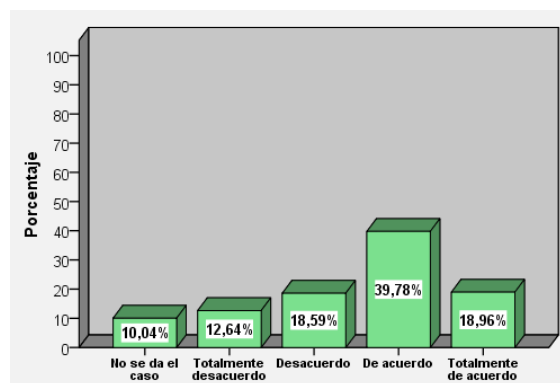


Fig. 7: Distribución porcentual del ítem “Las políticas inconsistentes y confusas en relación a la conducta de los estudiantes”

El escaso valor que otorgan los padres a la educación de sus hijos

Nos encontramos que un 61,9% se sienten estresados por el escaso valor que otorgan los padres a la educación de sus hijos. Por otro lado, tenemos a los profesores de matemáticas que están totalmente desacuerdo (13,55%) y desacuerdo (21,61%) con que esta situación les produzca estrés.

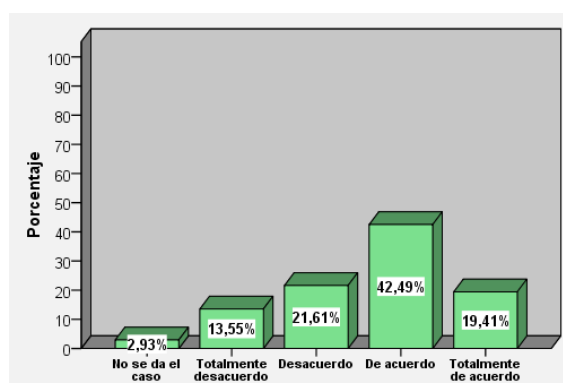


Fig. 8: Distribución porcentual del ítem “El escaso valor que otorgan los padres a la educación de sus hijos”

4. Discusión y conclusiones

En esta investigación, la situación que más estresa a los docentes es la falta de interés y motivación del alumnado. Este resultado coincide con varios estudios (Caballero, Marredo, Guerrero, Gómez, López y Moreno, 2010; Guerrero, López, Caballero, Moreno, Marredo y Gómez, 2010; Lee y Ashord, 1993; Rabadá y Artazcoz, 2002; Rubio, 2008; Salanova, 2003).

Además, a los docentes de nuestra investigación también les afecta las desconsideraciones de los alumnos. Este resultado coincide con los encontrados por Álvarez, Néjar, Porras y Ramirez (2010) y Rubio (2008), dentro de los cuales también aparecen otras situaciones estresantes, como enseñar a personas que no valoran la educación, la cual se configura como otra de las fuentes de estrés predominantes de nuestro estudio.

Otro factor que les estresa es el ruido provocado por los alumnos, lo cual coincide con los estudios de Gómez, Guerrero y Borrachero (2012) y Gómez, Blanco, Cárdenas y Guerrero (2013).

Los resultados obtenidos en nuestro estudio ponen de manifiesto que los profesores de matemáticas de Secundaria de la ciudad de Badajoz se sienten estresados por variables que tienen que ver, sobre todo, con los alumnos y sus familias. Este resultado coincide con otros estudios sobre fuentes de estrés del profesorado, como el de Rodríguez, Oramas y Rodríguez (2007). Relacionado con lo anterior, Baigorri (2006) concluye que existe consenso al afirmar que el principal problema de la educación extremeña es para los profesores la falta de disciplina, consecuencia de la falta de

autoridad, la pérdida de estatus y las constantes intromisiones en cuestiones técnicas de los padres, lo que también se relaciona con los resultados de nuestro estudio.

El que el profesorado sea consciente de cómo le repercuten las distintas situaciones a las que se enfrenta cada día, le va a proporcionar una buena base teórica sobre cómo actuar con sus estudiantes y va a dotarles de mecanismos de intervención para la mejora de las relaciones en el aula (Suberviola-Ovejas, 2012).

Notas

Este trabajo se inserta en la investigación desarrollada al amparo del Proyecto de Investigación “Elaboración de instrumentos reflexivos de intervención en la formación, inicial y permanente, del profesorado de Matemáticas en Primaria y Secundaria” (PRI08B034), aprobado en III Plan Regional de Investigación, Desarrollo e Innovación (2009-11), y concedido por la Junta de Extremadura y el Fondo Social Europeo

Referencias

- Álvarez, F., Nejar, A., Porras, G. Y., & Ramírez, F. (2010).** *Estrés en el sector de enseñanza secundaria*. Madrid: Comisión Ejecutiva Federal de FETE-UGT. Secretaría Salud laboral y Medio ambiente.
- Baigorri, A. (2006).** *Documento para la reflexión y el debate sobre la educación (Infantil y Primaria) en Extremadura*. Junta de Extremadura. Conserjería de Educación.
- Caballero, A. Marredo, J., Guerrero, E., Gómez, R., López, M., & Moreno, J.M. (2010).** *Estrés en profesores extremeños de Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Comunicación oral presentada en el VIII Congreso Internacional de la Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés.
- Ekman, P. (1992).** An argument for Basic emotions. *Cognition and emotion*, 6, 169- 200.
- FETE-UGT (2011).** *Cinco de cada diez docentes de secundaria se sienten estresados en su trabajo*. Comunicado de prensa.
- Font, V. (2011).** Investigación en didáctica de las matemáticas en la educación secundaria obligatoria. *Investigación en Educación Matemática XV*, 165-194.
- Font, V., & Godino, J.D. (2006).** La noción de configuración epistémica como herramienta del análisis de textos matemáticos: su uso en la formación de profesores. *Educação Matemática Pesquisa*, 8(1), 67-98.
- Forgasz, H., & Leder, G. (2006).** Work patterns and stressors of experienced and novice mathematic teachers. *Australian Mathematics Teachers*, 62 (3), 36-40.
- Gómez, R. (2011).** *Fuentes de estrés y emociones en los profesores de matemáticas de secundaria de la ciudad de Badajoz*. Trabajo final de máster. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y de las Matemáticas. Universidad de Extremadura.

- Gómez, R., Blanco, L.J., Cárdenas, J.A., & Guerrero, E. (2013).** Desencadenantes del estrés y emociones en docentes de matemáticas de secundaria. Estudio realizado con una escala de elaboración propia. En V. Mellado, L.J. Blanco, A.B. Borrachero, & J.A. Cárdenas (Eds), *Las emociones en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias y las matemáticas* (cap. 15). Badajoz, España: Grupo DEPROFE.
- Gómez, R., Cárdenas, J. A., Caballero, A., Brígido, M., & Borrachero, A. B. (2011).** Construcción de una escala para medir las fuentes de estrés en el profesor de secundaria de matemáticas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, Año XXIII, 1 (3)*, 227-234.
- Gómez, R., Guerrero, E., Caballero, A., Cárdenas, J., & Brígido, M. (2011).** *Condiciones laborales y emociones en profesores de secundaria de matemáticas*. Póster. Presentado en el International Congress of Emotional Intelligence, Opatija, Croacia.
- Gómez, R., Guerrero, E., & Borrachero, A.B. (2012).** Fuentes de estrés en el profesor de matemáticas: Estudio realizado en la ciudad de Badajoz. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, Año XXIV, 1(4)*, 73-81.
- Gómez, R., & Cárdenas, J.A. (2011).** Fuentes de estrés en el profesor de matemáticas de secundaria: escala de elaboración propia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. 2(1)*, 85-92.
- Guerrero, E., López, M., Caballero, A., Moreno, J.M., Marredo, J., & Gómez, R. (2010).** Asociación estrés laboral y riesgo de padecimiento de trastornos psiquiátricos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Año XXII, 1 (1)*, 509-516.
- Guerrero, E., & Vicente, F. (2001).** *Síndrome de burnout o desgaste profesional y estrés en el profesorado*. Cáceres: Servicio de publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Hembree, R. (1990).** The nature, effects, and relief of mathematics anxiety. *Journal for Research in Mathematics Education, 21(1)*, 33-46.
- Kyriacou, C. (1990).** The nature and prevalence of teacher stress. En M. Cole & S. Walker (Eds.), *Teaching and stress*, (pp. 27-34). Philadelphia: Open University Press.
- Lee, R.T., & Ashforth, B.E. (1993).** A longitudinal study of Burnout among supervisors and managers- comparisons between the Leiter and Maslach (1988) and Golembiewski et al (1986) models. *Organizational behavior and human decision processes, 54(3)*, 369-398.
- Moriana, J.A., & Herruzo, J. (2004).** Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 4 (3)*, 597-621.
- Peker, M., & Halat, E. (2009).** Teaching anxiety and the Mathematical representations developed through WebQuest and Spreadsheet activities. *Journal of applied sciences, 9 (7)*, 1301-1308.
- Perry, A. B. (2004).** Decreasing math anxiety in college students. *College Student Journal, 38(2)*, 321-324.
- Rabadá, I., & Artazcoz, L. (2002).** Identificación de los factores de riesgo laboral en docentes: un estudio delphi. *Arch Prev Riesgos Labor, 5(2)*, 53-61.
- Rodríguez, L., Oramas, A., & Rodríguez, E. (2007).** Estrés en docentes de educación básica: estudio de caso en Guanajuato, México. *Salud de los trabajadores, 15*, 2-16.

- Rubio, R.P.** (2008). *Estrés en profesores extremeños de infantil, primaria y secundaria*. Tesis doctoral, Universidad de Extremadura.
- Salanova, M.** (2003). Burnout en profesores de enseñanza Secundaria: un estudio longitudinal. En I. Martínez, M. Salanova, S. Llorens, M. García, R. Grau y E. Cifre (Eds): *La enseñanza y el burnout: ¿una simbiosis irreversible?* Castellón: Colección Psyque.
- Suberviola-Ovejas, I.** (2012). Auto-percepción del profesorado sobre su formación en educación emocional. *Revista de Comunicación Vivat Academia, Año XIV, N°Especial*, (1154-1167).

Envolvimento escolar: Reflexões em torno do contributo dos avós

Mário Durão, Carolina Carvalho, Gilda Soromenho

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Portugal)

mariodurao@campus.ul.pt, cfcarvalho@ie.ul.pt, gspereira@ie.ul.pt

Resumo

Enquadramento Conceptual: A criança interage ao longo da sua vida com diferentes agentes de socialização, de entre os quais a família ocupa um lugar de destaque. A esta compete parte da tarefa educativa e socializadora, bem como a integração do sujeito na sociedade, apresentando-se como a perpetuação de uma linhagem, a passagem de um *know-how* e de um património que atravessa gerações. A investigação recente diz-nos que os avós são, depois dos pais, responsáveis pela educação e prestação de cuidados aos netos, tendendo a contribuir de forma positiva para o desenvolvimento infantil. **Objetivos:** Os objetivos do estudo foram perceber se os avós se envolvem no desempenho e percurso escolares dos seus netos e de que forma o fazem. **Metodologia:** Foi aplicado um questionário a 219 crianças entre os 10 e os 13 anos, estudantes do 2º ciclo de escolaridade, do distrito de Lisboa onde se procurou mapear contributos dos avós no envolvimento escolar dos netos. **Resultados:** Verificou-se que o envolvimento dos avós na vida escolar das crianças depende muito se estes vivem na cidade ou numa vila, e que portanto a situação geográfica dos avós interfere no tipo de contacto com os netos. O envolvimento dos avós na vida escolar dos netos desenvolve-se em duas vertentes diferentes, uma mais ligada a uma preocupação com o sucesso escolar, em que as crianças são ajudadas pelos avós nas suas atividades escolares, e, portanto mais emocional e cognitiva, e outra que revela uma preocupação com o comportamento das crianças na escola, mais associada com um envolvimento dos avós no comportamento escolar dos netos. Pareceu ser relevante que os avós tenham uma presença na vida dos seus netos, e a frequência desse contacto aumenta o envolvimento destes na vida escolar das crianças. Não se destacou uma diferença entre o género do avô/avó no envolvimento escolar do aluno. No entanto, o género do aluno parece ter interferência no tipo de envolvimento dos avós com os netos. **Conclusões:** Os avós apresentam-se como figuras relevantes no processo de socialização dos netos, podendo haver lugar a um vínculo especial, o qual poderá servir como suporte para as crianças e fonte de significado para os avós. Esta convivência intergeracional evidencia uma característica marcante: o carácter recíproco e complementar que tende a oferecer. Os avós podem representar uma significativa percentagem de apoio emocional, estrutural e instrumental dos seus netos. A frequência de contato com os

avós surge como uma variável promotora de envolvimento escolar, devendo, por isto, os contactos intergeracionais ser promovidos e fomentados.

Palavras-chave: Envolvimento escolar, avós, netos.

Abstract

Conceptual Framework: The child interacts throughout his/her life with different socialization agents, among which the family, which occupies a prominent place. The family is responsible for the educational and socializing tasks, as well as for the integration of the subject in society, presenting itself as the continuation of a lineage, as the legacy of a know-how and a heritage that spans generations. Recent research tells us that grandparents are, after parents, responsible for the education of their grandchildren and childcare providers, tending to contribute positively to the children's development. **Objectives:** The study objectives were to understand if the grandparents are involved in their grandchildren's school performance and school progression and how they do it. **Methodology:** It was applied a survey to 219 children aged between 10 and 13 years old, students from the 2nd cycle of education, from the district of Lisbon, in which we sought to map the contribution of grandparents for their grandchildren's school progression. **Results:** It was found that the engagement of grandparents in children's school life largely depends on whether they live in a town or in a village, and therefore the place where grandparents live has an impact in the type of contact with grandchildren. The engagement of grandparents in the school life of their grandchildren has two different points of view, one more related to a concern about school success, in which children are helped by grandparents in their school activities, and therefore more emotional and cognitive, and another that shows a concern for the children's behavior in school, more related with a behavior engagement. It appeared relevant that grandparents have a presence in the life of their grandchildren, and the frequency of such contact increases their engagement in the school life of children. It seemed to have no difference the gender of grandparents to the engagement in child's school life, although the gender of the child seemed to have interference on engagement type. **Conclusions:** The grandparents present themselves as prominent figures in the process of socialization of the grandchildren, and may be replaced by a special bond, which may serve as support for children and source of meaning for the grandparents. This intergenerational family reveals a remarkable feature: the reciprocal and complementary character that tends to offer. Grandparents can represent a significant percentage of emotional support, instrumental and structural their grandchildren. The frequency of contact with grandparents appears as a variable promoter of school involvement, and should, therefore, be intergenerational contacts promoted and sustained.

Keywords: School engagement, grandparents, grandchildren.

1. Enquadramento conceptual

A investigação recente diz-nos que os avós são, depois dos pais, responsáveis pela socialização das crianças, pelo que tendem a contribuir de forma positiva para o desenvolvimento infantil (Veleda, 2006). As relações dentro da família podem assim assumir um carácter intergeracional, atendendo ao facto de muitos avós serem levados a ajudar os seus filhos - prestando cuidados aos netos - por exemplo em situações de trabalho fora de casa, de gravidez adolescente ou de divórcio.

Para Oliveira (2011) as relações intergeracionais encontram-se relacionadas com as mudanças na sociedade e na própria família, tendo alcançado alguma maturidade teórica para se poder tornar em objeto de estudo.

Os mais velhos representam uma figura relevante no processo de socialização dos mais novos, podendo inclusivamente haver lugar a um vínculo especial, o qual poderá servir como suporte para os mais novos e fonte de significado para os mais velhos que, ao darem compreensão e aconselhamento, se sentem figuras de referência na família (Veleda, 2006; Mendes, 2010). As relações intergeracionais construídas entre os idosos e os jovens são recheadas de afeto e estima (Lopes, Neri & Park, 2005), dependem de variáveis sociodemográficas que interferem nas relações que os netos estabelecem com os avós (Cunha & Matos, 2010) e a ideia da relação avós-netos sem conflito parece ser um mito, já que as diferenças geracionais não se anulam e não são tão permissivos quanto parecem (Relvas, 2004).

Os netos descrevem as relações com os avós como uma relação de amor incondicional, respeito, amizade e confiança (Kemp, 2005). No entanto, Matthews e Sprey (1985) concluíram que as relações que os netos estabelecem com os seus avós são influenciadas quer pela proximidade física, quer pelo tipo de relação que os seus próprios pais estabelecem com os avós e depende de fatores, como a idade, o estado de saúde dos avós, o nível socioeconómico e as características da própria família (Dias & Silva, cit. por Falcão & Dias, 2006).

Na relação com os avós, os netos valorizam alguns papéis desempenhados pelos avós. Por exemplo, o de contador de histórias enquanto oportunidade de ligação com os antepassados; o de professor pela transmissão de conhecimentos e de experiências vividas em conjunto; o de estudante pelas aprendizagens que partilham e pelas comparações que possibilitam (Lobo, 2009).

Os avós surgem assim como potencializadores do envolvimento escolar dos netos. Actualmente, o conceito de envolvimento traduz o grau de ligação dos alunos com a escola, do seu comprometimento e motivação para aprender (Veiga et al., 2012a). A literatura refere a multidimensionalidade do conceito, frequentemente apresentado como um meta-constructo com duas ou quatro dimensões: académica, comportamental, cognitiva e psicológica. De forma sucinta podemos considerar que a dimensão

académica compreende fundamentalmente o tempo que o aluno despender na escola e em casa na realização de trabalhos escolares; a comportamental traduz as acções e práticas direccionadas para a escola e para a aprendizagem; a cognitiva reflecte o investimento pessoal do aluno, as estratégias autorreguladoras e de abordagem à aprendizagem; por último a psicológica consiste no sentido de identificação com a escola, incluindo as reacções emocionais aos colegas e aos professores (Veiga et al, 2012b).

2. Objetivos

O objetivo deste estudo centrou-se na análise do envolvimento dos avós no percurso escolar dos seus netos. Assim, em primeiro lugar indagou-se a existência de relação entre o contacto dos netos em função do local de residência dos avós, para investigar se a localização geográfica influenciava o tipo de relação. Posteriormente pretendeu-se investigar quais os fatores que constituem esse mesmo envolvimento, isto é, se são fatores emocionais, cognitivos ou comportamentais. Finalmente investigou-se de que indicadores tais como a existência de contacto com os avós, a frequência desse contacto, o género dos avós e o género dos netos, depende esse envolvimento.

3. Metodologia

Para responder aos objetivos anteriormente apresentados utilizou-se um questionário elaborado por Durão (2012) inspirado numa grelha de prestação de cuidados dos avós a netos de Camotim (2004). Concretamente, o questionário compreende 11 sub-escalas (higiene, alimentação, escola, disciplina, amigos, doença, dinheiro, sono, jogo, tempos livres e recordações) num total de 94 itens que procuram traduzir as contribuições dos avós para o desenvolvimento dos jovens.

No presente trabalho iremos apenas tratar os dados referentes à sub-escala sobre a escola bem como os elementos do questionário que permitem fazer a caracterização sociofamiliar dos participantes do estudo.

O questionário foi aplicado a 219 crianças entre os 10 e os 13 anos que frequentavam o 5º (47%) e o 6º ano (53%) de escolaridade, sendo 113 (52%) rapazes e 106 (48%) raparigas. Os alunos frequentavam uma escola do 2º e 3º ciclo situada num bairro de autoconstrução, num concelho limítrofe do distrito de Lisboa.

O questionário foi aplicado em contexto de sala de aula e demorou cerca de 30 minutos.

4. Resultados

Na metodologia estatística utilizada recorreu-se inicialmente ao estudo da consistência das respostas aos nove itens da sub-escala escola através do coeficiente alfa de Cronbach, obtendo-se um valor de 0,907, o que indica uma excelente consistência interna das respostas das crianças aos itens considerados.

Para estudar a relação entre o local de residência (vila/cidade) e o contacto estabelecido com os avós (sim/não) realizou-se um teste de qui-quadrado (Pestana & Gageiro, 2005), considerando apenas as 214 crianças que responderam a esta questão. Verificou-se existir uma relação significativa ($\chi^2=6,959$; $p\text{-value}=0,008$) entre estes indicadores e através de uma análise de resíduos, apresentada na Tabela 1, apurou-se que na cidade o contacto com os avós é menor do que nas vilas, portanto a localização geográfica (vila, cidade) predispõe a uma diferença no contacto dos netos com os seus avós.

Tabela 1: Local de residência vs Contacto com os avós – tabela de frequências observadas e respetivos resíduos ajustados

		Contacto com os avós		
		Sim	Não	
Local de residência	Vila	Frequência observada	100	83
		Resíduo ajustado	2,6	-2,6
	Cidade	Frequência observada	9	22
		Resíduo ajustado	-2,6	2,6

Para analisar de que fatores depende o envolvimento dos avós no percurso escolar dos seus netos realizou-se uma Análise Fatorial em Componentes Principais baseada nos nove itens da escala. Pelos resultados apresentados na Tabela 2 observa-se que existe um conjunto de itens (C1, C2, C3, C4, C5, C8 e C9) ligados ao empenho emocional e/ou cognitivo dos avós na vida escolar dos netos que constitui o primeiro fator e que tem um valor explicativo de 58% e os restantes itens (C6 e C7), associados a um conceito de disciplina no comportamento escolar dos netos, com um valor explicativo de 13% e que constitui o segundo fator. Então o envolvimento dos avós no percurso escolar dos netos tem duas vertentes diferentes, uma relacionada com um acompanhamento mais ligado a um envolvimento destes na escola e outro que está mais relacionado com uma vigilância do comportamento dos seus netos na escola. O primeiro fator (primeira variável latente) designou-se por “**Envolvimento emocional/cognitivo**” e o segundo fator (segunda variável latente) designou-se por “**Envolvimento comportamental**”. Em ambos os casos registou-se o valor de alfa de Cronbach obtendo-se respetivamente 0,929 e 0,486.

Tabela 2: Loadings dos nove itens da escala nas duas variáveis latentes

	Factor 1	Factor 2
Pergunta-me o que faço na escola – C1	0,748	
Verifica se acompanho os colegas nas atividades – C2	0,767	
Ajuda-me a fazer os trabalhos de casa – C3	0,735	
Participa nas atividades da escola – C4	0,729	
Aconselha-me sobre o que devo fazer na escola – C5	0,813	
Queixa-se de mim aos professores – C6		0,922
Castiga-me quando me comporto mal na escola – C7		0,603
Conta-me como era a escola no seu tempo – C8	0,898	
Conta-me como era na escola – C9	0,901	

Posteriormente procedeu-se à comparação destas duas variáveis latentes por outros indicadores como o contacto com os avós, a frequência desse contacto, o género dos avós e o género dos netos, considerando apenas as respostas válidas nestes indicadores.

Para isso adicionaram-se as respostas aos nove itens da escala e verificou-se a existência de normalidade desse resultado. Dado não ser possível considerar a normalidade dos resultados, optou-se por testes não paramétricos.

Assim, para comparar cada uma das variáveis latentes nos indicadores contacto com os avós, género dos avós e género dos netos utilizou-se o teste de Mann Whitney (Marôco,2011) e para comparar cada uma das variáveis latentes por frequência do contacto com os avós, o teste de Kruskal Wallis.

Procedeu-se então à comparação das duas variáveis latentes Envolvimento emocional/ cognitivo e Envolvimento comportamental pelo contacto com os avós (sim/não) e verificou-se a existência de diferenças muito significativas no envolvimento emocional/cognitivo dos avós quando há existência de contacto com os seus netos (p -value=0,000). Observou-se também que no caso desse contacto existir, haverá maior envolvimento por parte dos avós no percurso escolar dos netos (médias: 0,3606 quando há contacto e -0,3757 quando não há contacto; desvios-padrão: 0,9001 e 0,9684 respetivamente). Relativamente à preocupação dos avós com o comportamento disciplinar dos seus netos na escola não pareceram existir diferenças significativas (p -value=0,153) entre a existência ou não de contacto. Contudo, o envolvimento comportamental é maior quando esse contacto se estabelece (média: 0,1200; desvio-padrão=1,0671) do que quando não existe (média=-0,1503; desvio-padrão=0,8947).

De modo idêntico, procedeu-se à comparação das mesmas duas variáveis latentes pela frequência do contacto com os avós. Para isso agrupou-se a frequência de contacto dos netos com os avós em quatro categorias: menos de semanal, semanal, quase diária, diária.

Através do teste de Kruskal Wallis verificou-se que existem diferenças significativas no envolvimento emocional/cognitivo (p -value=0,000) dos avós pela frequência de contacto com os netos, mas no

envolvimento comportamental dos avós no percurso escolar dos seus netos essas diferenças são inexistentes ($p\text{-value}=0,299$). Pela Tabela 3 pode observar-se que o envolvimento emocional/cognitivo dos avós aumenta com a frequência do contacto. Quanto ao envolvimento comportamental, e apesar de este não mostrar diferenças significativas, parece ser maior quando o contacto é apenas semanal.

Tabela 3: Estatística descritiva da frequência de contacto com os avós nas duas variáveis latentes

		N	Média	Desvio-padrão
Envolvimento emocional/ cognitivo	Menos de semanal	86	-0,4250	0,9931
	Semanal	46	0,0391	0,9203
	Quase diário	33	0,3145	0,9541
	Diário	52	0,4727	0,8336
Envolvimento comportamental	Menos de semanal	86	-0,1439	0,6517
	Semanal	46	0,1123	1,5094
	Quase diário	33	0,0172	0,7237
	Diário	52	0,0775	1,0407

Procedeu-se ainda à comparação das duas variáveis latentes pelo género dos avós (avó/avô) através do teste de Mann Whitney. O envolvimento dos avós emocional/cognitivo parece ser idêntico quer seja a avó ou o avô ($p\text{-value}=0,708$), o mesmo acontecendo no Envolvimento comportamental ($p\text{-value}=0,083$). No entanto é interessante verificar-se que relativamente ao envolvimento comportamental dos avós no percurso escolar dos seus netos, este parece estar mais associado ao avô (média=0,3595; desvio-padrão=1,0702), do que à avó (média=-0,0393; desvio-padrão=0,9763). Relativamente ao envolvimento emocional/cognitivo, este parece estar mais associado à avó (média=0,1596; desvio-padrão=0,9347) do que ao avô (média=0,0836; desvio-padrão=1,0702).

De modo análogo compararam-se as duas variáveis latentes pelo género da criança. Neste caso o envolvimento emocional/cognitivo parece ser idêntico quer se trate de um neto ou de uma neta ($p\text{-value}=0,111$), contudo o envolvimento comportamental difere ($p\text{-value}=0,002$).

Verificou-se que, apesar de não existirem diferenças significativas, o envolvimento emocional/cognitivo dos avós é maior quando se trata de uma neta (média=0,1116; desvio-padrão=1,0106) do que de um neto (média=-0,1027; desvio-padrão=0,9861). Relativamente ao envolvimento comportamental, este é maior quando se trata de um neto (média=0,2345; desvio-padrão=1,2011) do que de uma neta (média=-0,2750; desvio-padrão=0,6129).

5. Conclusões

Neste estudo verificou-se que o envolvimento dos avós na vida escolar dos seus netos é importante e que poderá ter impacto no percurso escolar das crianças. Esse tipo de envolvimento surgiu em duas vertentes diferentes, uma com um carácter mais emocional e cognitivo, ligado ao sucesso escolar, e outra mais associada a um envolvimento comportamental, ou seja, à preocupação de como se comportam os seus netos na escola. Os avós, por sua vez, pareceram mais envolvidos quanto mais frequente for o contacto que têm com os seus netos, tanto na vertente emocional/cognitiva com na vertente comportamental. Parece, portanto, ser relevante a presença dos avós na vida escolar dos netos, independentemente da frequência com que o fazem.

Relativamente ao género dos avós, não se destaca uma diferença entre o impacto do género do avô/avó no envolvimento escolar do aluno. No entanto, o género da criança parece ter interferência no tipo de envolvimento que cada um destes progenitores desenvolve com o seu neto, sendo que as avós se preocupam mais com um possível sucesso escolar e os avôs mais como os seus netos se comportam na escola.

A localização geográfica, vila ou cidade, dos avós pareceu interferir com o contacto com os seus netos, sendo que nas vilas as crianças têm maior contacto com os avós do que na cidade.

A tradução do envolvimento dos avós na vida escolar dos alunos surge preferencialmente como um elemento securizante e não culpabilizante, de quem ouvimos histórias e partilhamos memórias mais do que alguém que nos repreende por um comportamento ou desempenho desadequado. Os avós podem ser um elemento crucial na promoção do envolvimento dos alunos ao criarem momentos onde se fala da escola sem o peso das aprendizagens académicas e por não estarem tão quotidianamente presentes na vida escolar dos alunos a sua presença torna-se fundamental na promoção do bem-estar psicológico dos alunos.

Referências

Amaro, F. (2006). *Introdução à sociologia da família*. Lisboa: ISCSP.

Camotim, V. (2004). Estudo exploratório das relações entre avós e netos e o bem-estar psicológico na velhice. (Tese de mestrado – documento policopiado). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Durão, M. (2012). Significados e contribuições dos avós para o desenvolvimento psicossocial dos jovens. (Tese de mestrado, orientada pela Prof^a Carolina Carvalho – documento policopiado). Lisboa: Universidade de Lisboa.

- Falcão, D. & Dias C..** (2006). *Maturidade e velhice: pesquisas e intervenções psicológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gauthier, A.** (2002). The role of grandparents. *Courrent Sociology*, 50, 295-307.
- Kemp, C.** (2005). Dimensions of grandparent-adult grandchild relationships: from family ties to intergenerational friendship. *Canadian Journal of Aging*, 24 (2), 161-178.
- Leandro, M.** (2001). *Sociologia da família nas sociedades contemporâneas*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Lobo, C.** (2009). Parentalidade social, fratias e relações intergeracionais nas recomposições familiares. *Sociologia problemas e Praticas*, 59, 45-74.
- Lopes, E, Neri, A. & Park, M.** (2005). Ser avós ou ser pais: Os papéis dos avós na sociedade contemporânea. *Textos Envelhecimento, Brasil*, v. 8, n. 2, 239-253
- Marôco, J.** (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. 5ª ed., Report Number, Pero Pinheiro, Lisboa.
- Matthews, T. & Sprey, J.** (1985). Adolescents relationships with grandparents: an empirical contribution to conceptual clarification. *Journal of Gerontology*, 40, 621-625
- Mendes, M.** (2010). A relação avós-netos: guia de suporte para os mais novos, fonte de significado para os mais velhos. *VII Congresso Nacional de Gerontologia*. Escola Superior de Enfermagem. Universidade do Minho
- Oliveira, C.** (2011). *Relações intergeracionais: um estudo na área de Lisboa*. Dissertação de Mestrado em Política Social. Instituto de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa
- Pestana, M.; Gageiro, J.** (2005) *Análise de Dados Para Ciências Sociais. A Complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Relvas, A.** (2004). *O ciclo vital da família*. Porto: Edições Afrontamento.
- Veleda, A.** (2006). Os significados e contribuições da convivência entre avós e netos para o desenvolvimento da criança. *Psychologica*. Nº 43, pp. 27-40.
- Veiga, F.; Festas, I.; Taveira, C.; Galvão, D. Janeiro, I. Conboy, J.; Carvalho, C.; Caldeira, S. Melo, M.; Pereira, T.; Almeida, A.; Bahia, S.; Nogueira, J.** (2012a). Envolvimento dos Alunos na Escola: Conceito e sua Relação com o Desempenho Académicos- Sua Importância na Formação de Professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(2), 31-47.
- Veiga, F.; Carvalho, C.; Almeida, A.; Taveira, C.; Janeiro, I.; Bahia, S.; Festas, I.; Nogueira, J. ; . Melo, M.; Caldeira, S.** (2012b). Student´s engagement in schools differentiation and promotion. In: M.F. Patricio, L. Sebastião, J.M. Justo & J. Bonito (Eds). *Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação* (pp. 117-123). Montargil: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.

Família e escola: Relação necessária?

Family and school: Required relationship?

Maria Celi Chaves Vasconcelos^{1,2}, Thais de Oliveira Trindade¹

¹*Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Brasil)*

²*Universidade Católica de Petrópolis (Brasil)*

maria.celi@ucp.br , thaisinha_trindade@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho trata da análise sobre algumas pesquisas que pretendem apresentar as relações estabelecidas entre a família e escola, com ênfase na importância dada pela família e pela escola à participação familiar nos processos escolares. Não obstante seja recorrente a ideia de que a família tem grande responsabilidade sobre o rendimento, a disciplina e a postura dos alunos na escola e que a sua participação pode alterar os comportamentos escolares, nem todos os autores concordam com essa premissa. O estudo parte da investigação teórica nos antecedentes históricos da educação no Brasil oitocentista, particularmente, a educação doméstica, para analisar suas implicações na consolidação do sistema de ensino nesse país. O objetivo geral é demonstrar e confrontar conclusões referentes aos estudos citados, no que diz respeito às relações estabelecidas entre a família e a escola e a distribuição das funções de instruir e educar, conceituadas e entendidas de forma diferenciada. Em um plano mais específico, buscou-se verificar as perspectivas de ambos os protagonistas, família e escola, sobre o papel de cada uma dessas instituições em relação à educação escolar. A metodologia remete a uma pesquisa bibliográfica, que discute a opinião de pesquisadores dessa temática, sinalizando pontos convergentes e divergentes entre eles. Os resultados demonstram que, embora a família tenha mudado, substancialmente, ao longo do último século, a concepção de família, por parte da escola, permaneceu inalterada e, muitas vezes, causa julgamentos depreciativos e preconceituosos que interferem, de maneira significativa, nas relações estabelecidas entre ambas às instituições. Conclui-se, ainda, que, em pese a importância da família na escola, inscrevê-la como co-responsável pelos resultados relativos ao rendimento escolar dos alunos, o comportamento observado em sala de aula e as manifestações no ambiente da escola, de certo modo, isenta o estado de suas responsabilidades quanto à promoção de medidas que elevem a qualidade social do atendimento escolar.

Palavras-chave: Relação família e escola, Educação doméstica, Educação escolar, Casa e escola.

Abstract

The present study deals with an analysis on research that intends to present the relationships established between family and school, emphasizing the importance given by the family and school to family participation in school processes. Notwithstanding the recurring idea that the family is greatly responsible for the performance, discipline, and posture of the students in school and that their participation can change school behaviour, not all authors agree with this premise. This study is based on the theoretical analysis of the historical antecedents of education in Brazil, at the end of the eighteenth and the beginning of the nineteenth centuries, particularly, home education, so as to analyze its implications in the consolidation of the educational system in this country. The general objective is to demonstrate and confront conclusions referred to the cited studies, as to the relationships established between the family and the school and the distribution of the functions of instructing and educating, deserving and understood in a differentiated manner. At a more specific level, verifying the perspectives of both protagonists, the family and school, was sought after concerning the role of each of these institutions in relation to school education. The methodology refers to bibliographical research, which discusses the opinions of researchers on this theme, indicating both convergent and divergent points among them. The results demonstrate that, although the family had substantially changed throughout the last century, the conception of the family, from the school's point of view, remained unaltered and often causes depreciative and prejudiced judgements that interfere, significantly, with the relationships established between both institutions. Furthermore, it may be concluded, in spite of the importance of the family is in school, which considers it as co-responsible for results relative to the scholarly performance of the students, the behavior observed in the classroom and the school environment, in a certain way, the state frees itself of its responsibilities as to the promotion of measures that elevate the social quality of the school's services.

Key-words: Family and school relationship, Home education, School education, Home and school.

1. Introdução

O presente trabalho trata de uma análise sobre pesquisas já realizadas, que pretendem apresentar as relações estabelecidas entre a família e escola, com ênfase na importância dada pela família e pela escola à participação familiar nos processos escolares.

Não obstante seja recorrente a ideia de que a família tem grande responsabilidade sobre o rendimento, a disciplina e a postura dos alunos na escola e que a sua participação pode alterar os comportamentos escolares, nem todos os autores concordam com essa premissa.

O estudo parte da investigação teórica nos antecedentes históricos da educação no Brasil oitocentista, particularmente, a educação doméstica, para analisar suas implicações na consolidação do sistema de ensino nesse país. O objetivo geral é demonstrar e confrontar conclusões referentes aos estudos citados, no que diz respeito às relações estabelecidas entre a família e a escola e a distribuição das funções de instruir e educar, conceituadas e entendidas de forma diferenciada. Em um plano mais específico, buscou-se verificar as perspectivas de ambos os protagonistas, família e escola, sobre o papel de cada uma dessas instituições em relação à educação escolar.

A metodologia remete a uma pesquisa bibliográfica, que discute a opinião de pesquisadores dessa temática, sinalizando pontos convergentes e divergentes entre eles. Os resultados demonstram que, embora a família tenha mudado, substancialmente, ao longo do último século, a concepção de família, por parte da escola, permaneceu inalterada e, muitas vezes, causa julgamentos depreciativos e preconceituosos que interferem, de maneira significativa, nas relações estabelecidas entre ambas às instituições.

2. Aspectos históricos da relação família e escola

A fim de estudar e compreender a relação da família com a escola, como ela se organiza para atender às exigências escolares e quais as dificuldades enfrentadas nessa relação, inicialmente, tornou-se necessário voltar aos primórdios da escolaridade sistematizada na sociedade brasileira.

No Brasil oitocentista, a educação que se dava na casa era uma prática muito comum nas elites. Como afirma Vasconcelos, “a educação doméstica para as elites no século XIX era amplamente aceita e reconhecida como a modalidade mais adequada para o ensinamento dos filhos, principalmente das meninas e dos meninos até certa idade” (Vasconcelos, 2005:195).

Tal fato ocorria devido, não só ao temor de muitos pais colocarem seus filhos nas escolas existentes, por questões de saúde, preconceito, disciplina, mas também a diferenciação social que a educação na casa denotava. Com isso, enquanto o estado imperial lutava pela centralização das práticas educacionais existentes, a elite dominante inaugurava o processo de resistência a essa interferência. Logo, o século XIX transformou-se em um palco de discussões entre governo da casa e o governo do estado (Mattos, 1994; Vasconcelos, 2005, 2007, 2008). De acordo com Vasconcelos,

os Governantes da Casa não podiam supor, até então, a educação de seus filhos como responsabilidade de outra instância que não a do poder privado, ou seja, sob a escolha, vigilância, observância e espaço da própria Casa (Vasconcelos, 2005: 196).

Nesse sistema de educação doméstica, os pais eram os responsáveis por todas as etapas, desde a contratação de mestres, escolha de conteúdos, livros, idiomas, até a dispensa dos serviços educacionais quando consideravam que as aprendizagens adquiridas já eram suficientes. Outro aspecto muito comum na educação brasileira oitocentista, e que foi motivo de discussões, era a grande influência da Igreja Católica em todas as áreas da vida pública e privada, entre elas a educação.

A Igreja Católica, desde os seus primórdios, constitui-se como guardiã dos conhecimentos, baseando sua doutrina na leitura e interpretação dos ensinamentos contidos nas escrituras, bem como na pregação dos mesmos. Para tanto, fazia-se necessário que seus membros tivessem suficiente competência e conhecimentos de línguas, teologia, oratória, entre outros (Vasconcelos, 2005:1).

Com isso, encontra-se mais uma dificuldade para os governantes do estado, ou seja, a constituição de um corpo de funcionários e a redefinição das relações sociais do estado tanto com o governo da casa, como também com a Igreja Católica.

A par desse contexto de influência e tensão, o governo do estado adotou a estratégia, de buscar privilegiar, por diferentes meios, os empregados públicos, valorizando a escolaridade pública. Outra estratégia foi diferenciar os professores do estado dos professores domésticos, ou seja, constituir um quadro especializado e, portanto, diferenciado da educação que era dada na casa. Nesse sentido, a fim de instruir pessoas para o magistério, é criada a Escola Normal. A partir desse momento, começa-se a estabelecer, estruturalmente, os prédios públicos e um deles era a escola.

Todavia, a escola pública implementada pelo estado não era acessível a todos, mas, ao contrário, sob uma perspectiva política, a escola pública estatal emerge como afirmação do governo do estado sobre o governo da casa. Muda-se o conteúdo e o método de ensino, porém a essência permanece a mesma, ampliando-se, em termos de acesso, apenas “aquilo que não ameaçava o lugar dos privilegiados” (Vasconcelos, 2005: 201).

Com a discussão da legitimidade dos espaços educacionais, surgem outras questões referentes às possibilidades da casa e do estado. Além da disputa da ordenação para instituí-la, havia uma questão principal trazida por Vasconcelos (2005), a diferença entre instruir e educar, ou seja, o que seria incumbência do estado e o que cabia a casa.

Debatia-se em que medida, a partir da instrução, também cabia ao Estado a educação, dentro do seu projeto de formação de cidadãos, para o qual não bastava aos alunos adquirirem conhecimentos de língua portuguesa, línguas, música, geometria, aritmética, história, geografia e doutrina cristã. Era preciso ainda fazê-los adquirir princípios éticos e morais considerados fundamentais à convivência social, introjetar-lhes os ‘germes de virtude e a ideia dos seus deveres como homem e cidadão’ (Vasconcelos, 2005: 203, *apud* Mattos, 1994: 21).

Cabia à casa oitocentista, os princípios éticos, morais e o ensinamento dos deveres como homem e cidadão. Essa definição do que era incumbência da casa e o que deveria ser do estado, ou seja, a divisão de tarefas constitui-se em um dos principais embates entre tais instituições.

Uma das dificuldades era a resistência da casa em passar o que antes era totalmente de sua responsabilidade para a esfera do estado. Para o governo da casa, suas atribuições estariam ligadas à educação propriamente, enquanto o estado poderia apenas responsabilizar-se pela instrução. Por outro lado, o governo do estado pretendia muito mais do que a instrução. “A casa e seus mestres não pretendiam abrir mão da educação imputada na esfera doméstica, nem transferir para a escola emergente todas as funções da educação doméstica, mas dar estatutos diferenciados a cada uma das esferas, permitindo a sua coexistência” (Vasconcelos, 2005: 204).

Mas o que significava “educar” na segunda metade de oitocentos? Segundo Vasconcelos (2005: 205), educar era “estabelecer princípios morais, desenvolver, formar e instruir os sujeitos a partir dos conhecimentos acumulados pela humanidade, preparando-os para os seus devidos papéis sociais”. Portanto, tais aspectos deveriam estar sob a incumbência dos próprios familiares. Diante disso, apesar das modificações trazidas pelo governo do estado, a casa resistia em sua vigilância e responsabilidade.

Outro aspecto característico da época oitocentista brasileira era a visão trazida pela redatora do jornal *O Sexo Feminino*, de 1873, de que “somente” a mãe estaria apta a educar o filho, mas a instrução poderia ser dada pelo mestre nos colégios. Assim, o mestre deveria instruir, porém jamais educar. A educação, entendida como a formação do caráter, carregada de valores e senso moral, era prerrogativa exclusiva da família. Além disso, um dos principais problemas enfrentados na época, século XIX, era a pouca frequência dos alunos à escola. Em consequência dessa frequência, muitas escolas já criadas não funcionavam.

Dessa forma, a segunda metade de oitocentos será palco no Brasil, do temor das classes dominantes relativo à interferência e à centralização do estado em relação à educação, além de sua ascendência, cada vez maior, sobre a esfera doméstica. Amplia-se, assim a discussão acerca da liberdade de ensino e de seus agentes para ensinar. A obrigatoriedade do ensino propagada pelo estado, especialmente do ensino primário, preocupava as famílias no sentido de quem seriam os sujeitos contratados pelo estado para ensinar e quem atestaria suas habilidades para proceder à ordenação legal. Todavia, mesmo com a propagada obrigatoriedade de mandar educar os filhos, os pais ainda optariam, durante muitas décadas, por uma educação que fosse realizada na casa, particularmente, para as filhas mulheres (Vasconcelos, 2005, 2007, 2008). A autora acrescenta:

A educação discutida, polemizada e dissecada em aspectos como a distinção entre educar e instruir, o papel da família e da escola na educação das crianças e jovens, a competência dos mestres para ensinar, a licença que estes deveriam

possuir para atestar sua aptidão, a autorização e fiscalização necessária aos estabelecimentos públicos e privados, a uniformização de conteúdos e métodos de ensino, a obrigatoriedade do ensino e da escolarização, a gratuidade daquilo que era instituído obrigatoriamente, além de outros, fez com que o projeto do Estado ganhasse adeptos e mesmo os pais de família, vendo tanta polêmica em torno das questões educacionais, começam a se preocupar e a repensar o sistema educacional no qual iriam educar os filhos (Vasconcelos, 2005: 222).

Nesse contexto, origina-se o sistema de educação brasileiro, que vai tornar-se hegemônico no século XX. Ou seja, quando se consolida, a sistematização da educação pública no Brasil já está marcada pela tensão do governo do estado com o governo da casa, além da dificuldade na distribuição de responsabilidades entre a escola e a família. Contudo, as profundas mudanças que alteraram o novecentos, particularmente o ingresso definitivo das mulheres no mercado de trabalho, fazem com que novas relações tenham que ser estabelecidas entre essas duas instituições, casa e escola, revendo concepções e conceitos sobre o que era responsabilidade de uma e de outra. Consequentemente, são estabelecidas delimitações e perspectivas que fazem com que a família seja considerada partícipe da educação dos filhos, ainda que nem sempre sua presença na escola seja bem-vinda.

3. A família e seus múltiplos conceitos

De acordo com o dicionário Michaelis (1998) de língua portuguesa, a definição de família envolve um “conjunto de ascendentes, descendentes, colaterais e afins de uma linhagem; Pessoas do mesmo sangue, que vivem ou não em comum; Descendência, linhagem; O pai, a mãe e os filhos”. A partir da definição entende-se a complexidade de formar um conceito sobre família, sem levar em consideração a cultura em que ela está inserida, o tempo e o espaço de que se fala.

Como exemplo, durante o período da ditadura militar no Brasil, ocorrido entre 1964 e 1985, de acordo com Santos (2010), houve a *Marcha da Família com Deus pela Liberdade*, dirigida à defesa da “família” como núcleo balizador da moral vigente. Nesse contexto, falava-se em famílias de modo genérico, como se fossem todas iguais em forma e conteúdo. Todavia, não se pode falar de família desse modo, visto que as formas de viver e participar das famílias são determinadas por um conjunto de fatores que as tornam diferentes entre si.

Um termo usado equivocadamente pelo senso comum, como assinala Santos (2010), é a expressão *família desestruturada*. Este designa famílias monoparentais ou famílias cujos filhos não apresentam o comportamento desejado. Portanto, cabe resaltar que a ideia de estrutura familiar precisa ser

esclarecida, pois tal termo não se refere ao estabelecimento de algum padrão e não objetiva defender a ideia de família nuclear, em que pai, mãe e filhos correspondam a uma atuação relacional fixa, cuja função seja garantir a reprodução de um sistema dado. Dessa forma, torna-se necessário caracterizar as famílias, contextualizando sua existência do ponto de vista histórico, situando as condições materiais e culturais nas quais estabelecem suas relações.

Pode-se perceber, atualmente, que a concepção de família que tem como referência as relações entre gêneros opostos, laços cosanguíneos, compromisso perpétuo e vínculos legais, não corresponde às novas formas de organização e estilos de vida de casais que têm reivindicado o reconhecimento de suas uniões.

Um exemplo trazido por Santos (2010) é com relação à organização da *Rede Latino-Americana de Católicas pelo Direito de Decidir*, que em uma publicação¹, datada de 1996, propõe a revisão da definição de família e apresenta famílias formadas monoparentalmente por uma mulher ou um homem como provedor/a e cuidador/a, ou por casais homossexuais, com ou sem filhos, que adotaram ou geraram seus filhos para constituir suas famílias e que agora reivindicam o reconhecimento legal de suas uniões.

Por outro lado, isso não quer dizer que estejamos vivendo algum tipo de “*vale tudo*” e que qualquer conjunto de pessoas possa ser considerado uma família. Como sinaliza Santos (2010), o que cabe considerar como sendo uma “família”, em geral, é a manutenção de vínculos, a partir de alguns elementos de ligação, projetos comuns, entre outros.

Além disso, a família, em sua constituição histórica, é marcada pela mudança no que se refere aos elementos que compõe esta instituição. O modelo tradicional, na maioria composto por pai, mãe e filhos vem se reorganizando em novos arranjos familiares. Atualmente, encontram-se vários tipos de conformação, como explica Samara (1992), ao se referir a nove tipos de composição familiar que podem ser consideradas “família”: família nuclear, incluindo duas gerações, com filhos biológicos; famílias extensas, incluindo três ou quatro gerações; famílias adotivas temporárias; famílias adotivas, que podem ser bio-raciais ou multiculturais; casais; famílias monoparentais; chefiadas por pai ou mãe; casais homossexuais com ou sem crianças; famílias reconstituídas depois do divórcio; várias pessoas vivendo juntas, sem laços legais, mas com forte compromisso mútuo.

Quanto a esse conceito, Glat afirma que:

Independente da cultura, período histórico, localização geográfica ou composição interna, a família é o primeiro grupo social ao qual o ser humano pertence.

¹ A revista chama-se *Consciência Latinoamericana* e é uma publicação da *Red Latinoamericana de Católicas por el Derecho a Decidir*, cuja edição teve apoio financeiro da Fundação Ford.

Desempenhando, portanto, um papel fundamental e determinante no desenvolvimento da personalidade, atitude e modo de agir do indivíduo, mesmo em idade adulta. Pois, é através das relações estabelecidas com os integrantes de sua família – mãe, pai e demais membros – e das reações destes ao seu comportamento, que a criança tem seu primeiro contato com o mundo e aprende a desenvolver os papéis e atitudes essenciais ao seu processo de socialização (Glat, 1995; Glat & Duque, 2003).

Assim sendo, nessa pesquisa a família é considerada como um conjunto de pessoas residentes na mesma casa e que compartilham, ainda que em diferentes níveis, de um projeto de vida comum.

4. Pesquisas sobre a importância da participação da família na escola

A questão da participação da família na escola é algo que tem sido recorrentemente citado através das gerações e por diferentes estudos, que pretendiam comprovar um melhor rendimento escolar do aluno quando a família participa da sua vida escolar. Como afirma Santos (2010):

As famílias de classe média têm alinhado tradicionalmente a educação doméstica ao currículo escolar, sobretudo no contexto das escolas privadas. Atualmente, porém, a política educacional está expandindo seu raio de ação para além da escola, formalizando as interações família-escola na escola pública, especificando a contribuição educacional da família para o sucesso escolar, e regulamentando as relações família-escola de acordo com um modelo particular de participação dos pais/mães na escola: o de classe média, baseado na divisão de gênero tradicional (Santos, 2010: 37).

Além disso, sobre o conceito de participação, recorre-se a Bordenave (1983). Para esse autor, participar significa fazer parte, ser parte, tomar parte, ter parte em atividades organizadas dos grupos com o objetivo de expressar necessidades ou demandas, defender interesses comuns, alcançar determinados objetivos econômicos, sociais ou políticos, ou influir de maneira direta nos poderes públicos (Bordenave, 1983). Desse modo, pode-se entender que o objetivo da participação é influir nas decisões que dizem respeito ao destino dos grupos sociais, de modo a garantir-lhes condições favoráveis.

Sob essa linha de argumentação, alguns autores defendem a ideia que há necessidade de um

processo de participação social no ensino, isto é, no caso dos espaços escolares, além dos educadores, escolares e alunos é preciso haver a participação dos pais e da comunidade. Segundo Santos (2010), pressupõe-se que os pais sejam os maiores interessados na educação de seus filhos, o que contribuiria para “otimizar” o rendimento educativo, disciplinar e exercer certo controle sobre o ensino, e que, ao confrontarem-se com os professores, estes atenderiam às demandas postas pelos pais, qualificando suas ações no cotidiano escolar dos alunos.

Nesse sentido, as pesquisas de Gasonato (2006), Tancredi e Reali (2001) e Lahire (1997), trazidas por Silva (*apud* Silva, 2008: 78-79), confirmam o interesse dos pais em manter os filhos na escola, bem como a disposição de participar da vida escolar dos filhos, contribuindo para a compreensão de que a omissão parental de fato é um mito.

A pesquisa de Silva (2008), com 26 famílias em suas casas, sete professoras e quatro diretores de escola, conclui que é pertinente a problemática vivida na relação escola-família, mas que o tema da omissão parental é um mito criado pelos professores. A autora diz que os mesmos, ao ignorarem as configurações familiares e sua lógica, deduzem que o comportamento inadequado do aluno é devido ao fato de que os pais não se incomodam com eles. Através dos relatos trazidos nas entrevistas feitas pela autora, é evidenciado que os pais se incomodam sim com a vida escolar do filho, ora almejando para ele um futuro melhor, ora tomando atitudes, como por exemplo, o controle das tarefas e, assim, demonstram um grande cuidado com sua escolaridade.

Percebe-se, na pesquisa de Santos (2010), que esta autora também defende a ideia da importância da participação da família na escola, todavia descreve essa participação como se, em alguns casos, ela não ocorresse, diferentemente dos estudos trazidos por Silva (2008). Para justificar tal ideia, Santos (2010) apresenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) que instituiu o Conselho de Escola para a rede pública, a fim de estimular a participação da família na escola e, ainda, a autora destaca os programas governamentais para esse fim, dos quais chama atenção o anúncio feito pelo Ministro da Educação, em 2001, quando lançou o Programa do *Dia Nacional da Família na Escola*.

Não temos bem a ideia de quantas escolas realmente abrem as portas, recebem os pais e conversam com os professores. Mas dentro do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) conseguimos identificar que naquelas escolas, nas quais a família conversa com os professores, as crianças apresentam um desempenho melhor. O estudo mostra que alunos de 4ª a 8ª séries de escolas onde há troca de informações entre pais, diretores e professores, têm pontuação melhor em português e em matemática. E é importante ressaltar que comparamos escolas com as mesmas condições financeiras. Isso não porque os pais saibam mais português

e matemática – muitas vezes a escolaridade deles é mais baixa do que a dos filhos. O melhor desempenho dos estudantes acaba sendo fruto da participação, do incentivo e da cobrança da família (*apud* Santos, 2010: 39).²

Por meio desse pronunciamento, observa-se a família como co-responsável pelos resultados relativos ao rendimento escolar dos alunos, o que de certo modo isentaria o estado de suas responsabilidades quanto à promoção de medidas que elevem a qualidade social do atendimento escolar. Com isso, pode-se pensar, até que ponto e com base em que interesses, é conveniente ao estado estimular a participação da família no cotidiano escolar de seus filhos.

Nessa perspectiva, corrobora-se a ideia de Silva (2008) quando a autora diz que:

A escola, não levando em conta a situação vivida e enfrentada pela família, com seus modos específicos de educar, acaba por considerar com muita frequência que ela é a culpada pelo comportamento de sucesso ou fracasso do aluno. Desconhecendo as peculiaridades das diferentes famílias, algumas características pontuais são generalizadas, por parte da escola, criando crenças coletivas que as consideram como sendo desestruturadas, violentas ou drogadas (Silva, 2008: 13).

Mesmo os estudos que apontam as questões familiares como interferindo quase que diretamente no comportamento e no desempenho dos alunos na escola, ressaltam que essa não é a causa determinante do seu fracasso ou do seu sucesso. Contudo, grande parte dos professores atribui ao desinteresse familiar, causado pelo que consideram desestrutura ou desorganização familiar, a responsabilidade na falta de colaboração com as solicitações feitas pela escola, como afirma Silva (2008). Segundo a autora, também, esta concepção de família, por parte da escola, é bastante difundida e vem causando julgamentos depreciativos e preconceituosos que interferem de forma significativa nas relações estabelecidas entre ambas às instituições.

5. Considerações finais

Ainda hoje, grande parte das escolas vê na família nuclear – abordada anteriormente por Samara (1992) – o arranjo mais adequado para atender às solicitações da escola, e ainda atribui à “família

² Entrevista publicada no jornal Diário Catarinense, em 9 de abril de 2001 e reproduzida na página eletrônica do MEC por sua Assessoria de Comunicação Social. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 20 de abril de 2004.

desestruturada” a causa das dificuldades dos alunos. Com isso, a escola inspira-se neste modelo nuclear para julgar e responsabilizar as famílias pelo que a criança manifesta no ambiente escolar, em forma de comportamento inadequado ou dificuldade de aprendizagem, e desconsidera que a sociedade contemporânea apresenta diferentes arranjos familiares.

As relações da escola com a família não deveriam ser permeadas pela busca de “culpados” e “inocentes”, mas sim por relações de confiança e respeito mútuo, nas quais pudessem ser estabelecidas ações compartilhadas para auxiliar os alunos em seu período de escolaridade.

Os diretores e professores das escolas, por sua vez, não precisariam estabelecer um único parâmetro de família, conceituada como “estruturada”, e atribuir a todas as demais formas em que os indivíduos se reúnem para conviver parentalmente, responsabilidades sobre as ocorrências no espaço da escola. A visão simplista que atribui à participação familiar a capacidade de alterar o rendimento dos alunos na escola é ingênua e acaba por deslocar o foco das responsabilidades do estado, muitas vezes, isentando-o de medidas de interação entre essas duas instituições: família e escola.

Referências:

- Dicionário Michaelis de Língua Portuguesa (1998).** Retirado de <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>
- Brasil.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394 de 26 de dezembro de 1996. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Glat, R. (1995).** *A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão.* Rio de Janeiro: Sete Letras.
- Glat, R. & Duque, M. A. T. (2003).** *Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno.* Rio de Janeiro: Editora Sete Letras.
- Mattos, Ilmar R. (1994).** *Tempo saquarema.* Rio de Janeiro: Access.
- O Sexo Feminino. (1873 – 1889).** Semanário dedicado aos interesses da Mulher. Rio de Janeiro.
- Samara, E. (1992).** Novas imagens da família. *Revista A brasileira.* Psicologia, USP, v.3, São Paulo.
- Santos, Maria Lucia Salgado Cordeiro dos. (2010).** A participação da família em questão: a interação escola-família em questão: a interação escola-família sob a ótica de mães e pais e alguns aspectos curriculares. *Dissertação de Mestrado.* PUC - São Paulo.
- Silva, Maria Lucia Spadini da. (2008).** Relação escola-família: possibilidade de aproximação em situação de dificuldades de aprendizagem dos alunos. *Dissertação de Mestrado.* PUC - São Paulo.
- Vasconcelos, Maria Celi Chaves. (2005).** *A casa e os seus mestres: A educação no Brasil de Oitocentos.* Rio de Janeiro: Gryphus.

- Vasconcelos**, Maria Celi Chaves. (2007). A educação doméstica no Brasil de oitocentos. Natal: RN, *Revista Educação em Questão*. Departamento e Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, v.28, n.14, Jan./Jun.
- Vasconcelos**, Maria Celi Chaves. (2008). Entre quatro paredes. Rio de Janeiro. *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Edição n. 61, Out. Retirado de www.revistadehistoria.com.br
- Vasconcelos**, Maria Celi Chaves. (2010). Pesquisas na história da educação: sujeitos, fontes e instituições. In: Vasconcelos, Maria Celi, & Faria, Lia Ciomar Macedo (Orgs.). (2010). *Histórias de pesquisa na educação: pesquisas na história da educação*. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, pp.137-168.

A avaliação da escola pelos pais

Mônica Cristina Martinez de Moraes

Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil

monicamartinezdemoraes@gmail.com

Resumo

O tema da qualidade da escola vem envolvendo cada vez mais diferentes atores e setores sociais. Da discussão sobre a qualidade da aprendizagem à gestão do Estado, ampliam-se os objetos de estudos. Há, porém, uma faceta ainda pouco explorada: a participação dos pais na avaliação da escola. Esta pesquisa buscou examinar como ocorre o processo de avaliação das escolas de ensino fundamental pelos pais. O estudo foi desenvolvido ao longo de cinco anos em nove escolas municipais de ensino fundamental da cidade de Campinas/SP em que se verificou a conjugação de dados sobre exclusão social e, ao mesmo tempo, a busca por matrículas nessas escolas. Tratou-se de estudo qualitativo organizado dialogicamente em três fases. A fase exploratória discutiu a construção do objeto num esforço teórico e empírico. A fase de trabalho de campo concentrou-se na confrontação entre os conceitos, as técnicas e a realidade concreta. Para isso, foi aplicado questionário e realizada discussão de grupos de pais das nove escolas municipais de ensino fundamental da cidade de Campinas/SP que tiveram sua demanda por vaga atendida em 2008. Na fase de análise de dados fez-se o tratamento do material recolhido com os pais por meio da Análise de Conteúdo, o que possibilitou identificar quatro referenciais de avaliação das escolas pelos pais: a localização, a referência de pessoas conhecidas, o trabalho pedagógico, o clima institucional. Concluiu-se que os pais constroem um sistema de referências relativo à escola de seus filhos e por meio dele justificam suas avaliações e seus julgamentos de qualidade.

Palavras-chave: Avaliação, Qualidade, Regulação

Abstract

In recent years, school quality has been largely discussed among several Brazilian actors and social sectors. In effect, the subject is plural and has been exploited in a variety of thematics that range from “quality of learning” to “Estate management”. However, a few studies inquired how parents take part in the school evaluation process of their children, which is the reason for this research. The present qualitative study, which is based on Minayo’s theory, has been applied in nine public schools (first grade level) in Campinas city, Sao Paulo Estate, during a period of five years. It has been organized in three phases interacting dialectically: 1- exploitation, 2- reserch on the field, and

3- analyses of the data. The first phase, discussed the theoretic and empirical elements in order to build the object of study. The second phase, was centered in the confrontation between concepts and techniques on one hand, and the concrete reality on the other. In order to accomplish that, a questionnaire was applied as well as group discussion by the parents. Finally, the last phase, the data gathered has been analyzed (Content Analysis Technique) which allowed the identification of four guidelines for parents to evaluate their children's school: geographic placement, reference by others, pedagogic stature, and institutional atmosphere. The major theses guiding this research states that parents build a system of reference relating to their children's school and by this, justify their evaluations and judgements of quality.

Key Words: Public Scholl, Evaluation, Regulation

1. Introdução

É verdade que a avaliação da educação básica tem sido amplamente estudada e discutida e se intensificou no final dos anos setenta, alcançando o seu ápice nos anos noventa. Entretanto, as iniciativas de avaliação institucional na educação básica se dão prioritariamente através de exames externos de desempenho de estudantes. Isso porque, na atual conjuntura, constata-se a emergência de uma lógica de mercado como princípio regulador das políticas públicas, notadamente aquelas voltadas para o campo educacional. A avaliação da organização da educação, nesse contexto, passou por um processo marcado pela racionalização do sistema educativo com vistas à qualidade da educação. Esse fenômeno ganhou visibilidade, especialmente, nas três últimas décadas do século XX, com a crise do Estado-Providência e das suas formas de governo calcadas nas políticas neoliberais e neoconservadoras. Aí a avaliação institucional foi assumida como instrumento de regulação e controle das políticas, relacionada a funções gerenciais tendendo a ser uma avaliação centrada no produto e este sob o controle direto do Estado, ou seja, consolida-se o Estado-avaliador. Entretanto, os processos de avaliação da escola requererem a qualidade histórica que é marcada por um complexo de condições objetivas e subjetivas, formal e politicamente. Por isso, o que se quer defender aqui é uma outra rota, a da práxis calcada na valorização do conhecimento-emancipação, na intersubjetividade e na reinvenção da comunidade, com base na participação, reciprocidade e solidariedade, que coloca a avaliação no plano formativo dentro de um projeto de educação emancipatória. Nessa lógica, defende-se um projeto de emancipação social para a escola pública em todos os níveis em que a avaliação da escola se dê na perspectiva da qualidade histórica, que realize uma investigação do sistema educacional e da escola sobre suas finalidades e a forma como as perseguem, sobre seu funcionamento e suas práticas.

A prática educativa que acontece na escola merece atenção especial, particularmente, por ser intencional, pois ela por meio do espaço e do tempo, dos sujeitos e dos saberes, das linguagens e das culturas, volta-se integralmente ao ensino e ao aprendizado das crianças e adolescentes em formação. Isso significa assumir a promoção da aprendizagem articulada aos saberes e objetivos curriculares comuns e das subjetividades e necessidades expressas pela comunidade, ou seja, assumir uma qualidade democrática e científico-pedagógica na educação. Ora, se o que se está propondo é a avaliação participativa de escolas de ensino fundamental, e se entende-se que em processos participativos todos os sujeitos são chamados e estão em condições de reflexão e ação, os destinatários de um mesmo pacto social que instituiu as escolas deverão ser chamados a apresentar os valores e representações que têm sobre a qualidade das escolas que procuram para seus filhos. Essa será uma tarefa que exigirá, inclusive, a reinvenção das relações entre escola e comunidade, em especial, pais. Há conflitos e haverá que se negociar acordos que tenham conseqüências epistemológicas, políticas e pedagógicas para todos os envolvidos.

É nesse contexto que se verifica uma faceta ainda pouco explorada: a participação dos pais na avaliação da escola. Em meio às discussões e estudos diversos, Paro (2007, p. 111) defende uma séria reflexão “a respeito da estrutura da escola de ensino fundamental”. O autor esclarece que essa reflexão se sustentaria em dois princípios: “o primeiro é de natureza administrativa e se fundamenta numa concepção de administração como mediação”; “o segundo princípio (...) é de natureza política e deriva da própria condição democrática da escola”. Ora, se acompanharmos o autor, teremos que defender como ele que uma “instituição educativa está a exigir formas cooperativas de organização do trabalho e da autoridade da escola” o que requereria, na dinâmica coletiva, a participação dos pais na definição e na consecução da qualidade social da educação.

Este artigo, então, apresenta “resultados” de pesquisa que examinou como ocorre o processo de avaliação das escolas de ensino fundamental pelas famílias. A proposta nuclear do projeto de pesquisa dizia respeito à investigação sobre os indicadores utilizados pelos pais como critérios de avaliação da escola de seus filhos e, por conseqüência, o conhecimento das condições de e para sua realização e as características dessas experiências educacionais. A investigação da hipótese de que existiria uma modalidade de avaliação informal, externa à escola, relativa aos pais sobre o conceito de qualidade em educação conduziu à formulação do problema da pesquisa: como a escola é avaliada pelos pais? Há relação entre a avaliação e a regulação e contra-regulação da qualidade do ensino da escola? O percurso teórico-metodológico de pesquisa foi sustentado em Minayo (2004) tratando-se de estudo qualitativo organizado dialogicamente em três fases que se desenvolveram ao longo de cinco anos (2005 - 2010) em nove escolas de ensino fundamental da cidade de Campinas (São Paulo, Brasil) situadas numa região marcada pelas evidentes características proletárias de sua população

e em que se verificavam altos índices de exclusão social ao mesmo tempo em que informações do Plano Diretor 2006¹ indicavam um outro futuro-próximo a essa região. A fase exploratória se dedicou a discutir a construção do objeto, num esforço teórico e empírico, e apresentou uma revisão dos conceitos de qualidade em educação, dos processos de avaliação da escola e das relações entre escola e família. A fase de trabalho de campo se concentrou na confrontação entre os conceitos e as técnicas e a realidade concreta. Havia entre as nove escolas campo, significativa diferenciação no que diz respeito à constituição de cada comunidade escolar aliada às condições e práticas sociais da população. Entretanto, um aspecto comum entre essas escolas era a demanda por matrículas que elas apresentam. Ano a ano, as nove escolas de ensino fundamental, apresentaram um cadastro de interessados por matrícula que chamava a atenção de diretores, professores e funcionários. Foi, então, definido como grupo social mais relevante para a pesquisa, os 409 pais que demandaram e obtiveram vaga por transferência numa das nove escolas estudadas, ou seja, a demanda atendida. A eles foi enviado, por meio das escolas, questionário, tendo-se alcançado 144 respondidos, o que representa cerca de 35% do total da amostragem. Foram também realizados nove grupos de discussão e deles participaram 39 pais (27%). Nenhuma escola deixou de ser contemplada nem com o envio do questionário, nem com as respostas a ele, nem com a presença de pais nos grupos de discussão. Por fim, na fase de análise de dados procedeu-se o tratamento do material qualitativo por meio da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2008) a partir da categoria analítica representações sociais identificando-se quatro referenciais de avaliação das escolas pelos pais: a localização, a referência de pessoas conhecidas, o trabalho pedagógico, o clima institucional.

2. Explorando conceitos sobre qualidade em educação

O tema da qualidade da escola vem envolvendo cada vez mais diferentes atores e setores sociais. Campos (2000, p. 5) afirma que

1 “O Plano Diretor é um conjunto de princípios e regras orientadoras e indutoras do ordenamento e da ocupação físico-territorial-ambiental do município, visando a que a cidade seja acessível e justa ao conjunto de seus habitantes. O Plano Diretor pode ser entendido como elemento definidor dos objetivos e diretrizes estratégicas e globais do desenvolvimento urbano e rural da cidade. Deve configurar-se como um instrumento de indução e articulação dos processos de tomada de decisões, servindo de principal referência para a definição e implementação de mecanismos legais, administrativos e políticos, envolvendo as ações de longo, médio e curto prazo, visando tornar a cidade mais equilibrada, sob o aspecto físico-territorial, ambiental, econômico e social.” <http://www.campinas.sp.gov.br/seplama/publicacoes/planodiretor2006/portplandir2006.htm>

A questão da qualidade na educação básica passou a estar cada vez mais presente na agenda pública no Brasil a partir da década de 80, o que coincidiu com a abertura política no país. A literatura educacional já vinha discutindo problemas relativos à qualidade do ensino público há mais tempo, mas essa preocupação começou a ter efeitos nas políticas públicas após as eleições para governos estaduais em 1982, quando grupos de profissionais até então alijados das redes oficiais de ensino começaram a tentar colocar em prática programas de ação na área educacional que procurassem responder ao mesmo tempo à demandas dos movimentos sociais e aos problemas revelados pelos estudos existentes sobre a escola pública.

Assim, da discussão sobre a qualidade da aprendizagem à gestão do Estado, ampliam-se os conceitos, as definições e os critérios de qualidade. Libâneo (2008, p. 63) afirma que “Qualidade da escola refere-se tanto a atributos ou características da sua organização e funcionamento quanto ao grau de excelência baseado numa escola valorativa (...)”. Ainda que aparentemente bastante extenso em possibilidades de análise, podemos considerar a noção de qualidade sob dois marcos conceituais: como uma questão técnica, com especial preocupação com a medição tanto do rendimento dos alunos como do desempenho da escola; como questão político-social, pautada na definição democrática de qualidade em educação e diretamente ligada ao combate às desigualdades, a dominações e às injustiças de qualquer tipo.

2.1 Qualidade como gerenciamento de recursos, práticas e relações na escola

Gentili (1996, p. 9) propõe que se analise a questão da qualidade em educação num processo político ideológico de hegemonia neoliberal, o que nos impõe a tarefa de identificar suas estratégias: uma de propor e implantar reformas e outra de construir novos significados sociais por meio da retórica.

A estratégia retórica, de acordo com Silva (1996, p. 167), se apóia na redefinição dos significados das palavras e expressões e busca especialmente, em termos de educação, estabelecer o consenso cultural com o discurso da excelência; as categorias e as palavras de lutas democráticas são recicladas e reincorporadas após serem devidamente limpadas.

Essa retórica mostra-se instrumento vigoroso para o êxito do projeto neoliberal à medida que ganha espaço político e densidade ideológica explicando e convencendo, como disse Gentili (1996, p. 11) “qualquer pessoa medianamente sensata e responsável”. É evidente que tal discurso, e as concepções nele contidas, nada têm de inevitável e neutro e demonstra sim, visão particular, interessada e politicamente enviesada. Fez acreditar a sociedade, em geral, e aos educadores, em

particular, que a crise do capitalismo – e com ela a luta de classes – foi superada. Seus ideólogos apresentam-se como “os arautos da modernidade”².

A estratégia reformista do projeto neoliberal, por sua vez, é atrelada à modernização econômica e mostra o quanto e com que abrangência as alterações na organização do trabalho operam na esfera da educação, reforçando-se as teses da relação entre sistema produtivo e sistema educativo, entre escola e capitalismo.

Na retórica neoliberal, as reformas derivam de análises e diagnósticos ‘profundos’ do sistema educacional. Entendem e postulam que os problemas da educação decorrem da expansão da escola na metade do século XX que “ocorreu de forma acelerada sem que tal crescimento tenha garantido uma distribuição eficiente dos serviços oferecidos.” (Gentili, 1996, p. 17). Daí resulta o argumento central no discurso neoliberal: a escola e o sistema educacional sofrem uma crise gerencial e, nessa ótica, impõe o conceito de qualidade total em espaços escolares e educacionais. As reformas neoliberais, apesar da aparência profundamente técnica, e por isso inevitável e neutra, representam um projeto não democrático, de ruptura com o ideário da escola pública que concebe a prática educativa como espaço de diálogo e ação social e, portanto, de encarnação do efetivo direito à educação (Sacristán, 1996, p. 153). Refere-se, portanto e apesar dos discursos, a metas e objetivos que não consideram o acesso da maioria da população a direitos sociais, entre eles a educação.

Nesse contexto é que o conceito gerencial de qualidade foi trazido para espaços escolares e educacionais

(...) sobretudo pautados pelas reformas educacionais de cunho conservador do início dos anos 80 nos Estados Unidos e do final dessa década e início da seguinte na Inglaterra. Eles foram fundamentais para a promoção de quase-mercados no setor educacional, ou seja, por uma combinação específica de elementos de regulação do Estado e da introdução da lógica de mercado no domínio público, o que aumenta o controle governamental sobre as escolas, ao mesmo tempo em que cria mecanismos de incentivo à competitividade no sistema educacional (Afonso, 1998, apud Barreto, 2001).

Como alternativa para enfrentar o problema da qualidade da escola, uma das ações foi justamente produzir a emergência da avaliação nas reformas, colocando-a num papel central e ampliando seu campo de intervenção na formulação e implementação das políticas públicas de educação. Criou-

2 AGUIAR, Flávio. Por que voto em Marta para prefeita de SP. In *Cartas Ácidas. Carta Maior Agência de Notícias*, 27/09/2004. <http://agenciacartamaior.uol.com.br>

se, assim, um elo fundamental entre avaliação e reformas educativas ao mesmo tempo em que se delineou o conceito de qualidade numa perspectiva econômica, pragmática, gerencial e administrativa (Silva, 1996), ou melhor dizendo, a despolitização da educação com a introdução de conceitos e práticas da esfera do mercado.

Nessas 'novas' políticas educacionais a qualidade da educação é medida por sua produtividade pautada num modelo de análise de resultados das práticas pedagógicas, da gestão administrativa das instituições escolares e do desempenho dos estudantes; se sustenta na pedagogia do exame, classificando e estabelecendo o ranqueamento de escolas, praticada, principalmente, nas aplicações de modelos de avaliação em larga escala.

Nessa lógica, o Estado passa a assumir funções predominantemente de controle sócio-educacional que "despolitiza a avaliação, deslocando-a para um nível extra-social, construindo um discurso avaliativo que justifica as desigualdades por leis da natureza e da cultura". (Garcia, 1996, p. 166). Esse processo torna a educação pública e as funções que ela desempenha, como disse Sacristán (1996, p. 150), "um modelo ameaçado", pois seu discurso acusa a ação do Estado de ser "custosa, ineficiente, intervencionista e contrária à 'efervescência pós-moderna'. Essa lógica produziu a idéia de que a qualidade das escolas seria regulada pela "liberdade de escolha dos pais em relação ao ensino que querem para os filhos, sob a suposição de que eles buscam a melhor educação para as suas crianças." (Barreto, 2001), ou seja, informar a sociedade e esta constituir um mercado educacional.

2.2 Qualidade como meio para o efetivo exercício da cidadania

Porém, a essa definição de qualidade em educação contrapõe-se a definição democrática de qualidade em educação. Esta se baseia em concepções política e sociológica de educação e está diretamente ligada ao combate às desigualdades, a dominações e às injustiças de qualquer tipo. Nesse caso, coloca-se a relatividade do conceito de qualidade e entende-se que a qualidade está diretamente relacionada à distribuição dos recursos materiais e simbólicos. Por isso, uma concepção democrática de qualidade não pode se esquivar de considerar o tipo de acesso que a população tem à educação. A educação básica de qualidade é entendida como direito garantido pela

ação responsável do Estado e suas obrigações correspondentes. Sendo um serviço público (e não uma mercadoria) da cidadania, a nossa Constituição reconhece a educação como direito social e dever do Estado. Mesmo quando autorizada pelo Estado a oferecer esse serviço, a instituição privada não deixa de mediar o caráter público inerente à educação. (Cury, 2002, p. 171)

Esse direito, aliás como qualquer outro, não se concretizará por si só; é preciso que as pessoas exijam sua efetivação ou estejam conscientes de sua falta (Hobsbawm, 1988). Portanto, em uma sociedade democrática madura o desenvolvimento de um sistema público forte requer entender a educação como mobilizadora da ação social para tornar efetivo o direito à educação. Tais processos estariam ligados à chamada regulação ou intervenção do Estado na educação, o que põe em pauta seu papel na defesa e promoção da escola pública (Barroso, 2005). Ainda na linha de defesa da educação de qualidade como direito, Freitas (2005) propõe um movimento inverso nas iniciativas de mudança; elas seriam resultado de trabalho coletivo, que acontece no interior das escolas e delas se irradia um processo por ele denominado de contra-regulação. Nesse processo, a qualidade da escola é resultado de resistência, criação, superação, assentado em negociação da qualidade entre os sujeitos da educação: alunos, pais, professores, gestores escolares. Nela são consideradas variáveis como o tipo de ensino ministrado, as atividades educacionais realizadas na escola, o conhecimento e a participação das famílias no Projeto Pedagógico da escola, as expectativas culturais e educacionais de alunos, pais e professores.

Vê-se que, diferentemente da noção de qualidade baseada na concepção neoliberal da economia, na noção de qualidade democrática os eixos para sua determinação se referem aos processos educativos, e portanto, deve centrar-se nos fins da educação e na promoção de todos ao domínio do conhecimento e do seu manejo para intervir na realidade visando ao bem comum. Para isso, Libâneo (2008, p. 70) defende que haja “[...] inovações nos currículos, nas práticas metodológicas e nas práticas de organização e de gestão nas escolas.” Entretanto, afirma ainda que mesmo que se façam essas inovações, se as escolas não conseguirem ou não puderem alcançar plenamente sua função original, quer seja ensinar, a qualidade social da educação não estará assegurada.

Essa é condição fundamental para a garantia da educação de qualidade. Uma concepção em que a determinação da qualidade da educação não sirva nem apenas para oferecer padrões em torno dos quais sejam formuladas políticas educacionais universais, nem simplesmente a formação de um mercado educacional pela sociedade. Há que se defender e garantir, portanto, ensino democrático público e gratuito: igualdade de condições de acesso e permanência, qualidade do ensino como direito, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e a ciência, gestão democrática e exercida pelos interessados, valorização do magistério. Isso significa buscar um modelo de qualidade em educação que preserve iniciativas que beneficiem a amplos segmentos da população e possibilitem novos desenhos de políticas e programas, ou seja, o eixo que sustenta os critérios de determinação de qualidade seja a articulação entre as decisões dos órgãos do sistema educacional e as iniciativas e interesses locais.

3. A contribuição dos pais acerca da qualidade da escola de seus filhos

O que vem sendo anunciado, tanto academicamente quanto nas políticas educacionais, é um processo de avaliação de escolas de ensino fundamental baseado em processos participativos. Isso requer que todos os sujeitos sejam chamados e considerados em condições de reflexão e ação. Dessa forma, é lógico que os destinatários de um mesmo pacto social que instituiu as escolas deveriam ser chamados a apresentar os valores e representações que têm sobre a qualidade das escolas de seus filhos.

Porém, essa lógica não é tão simples assim. Se tomarmos como referencia “a natureza convencional e prescritiva das representações” conforme tratou Moscovi (2003, p. 33), poderemos levantar ao menos duas hipóteses para que os estudos e os processos institucionais de avaliação de escolas não considerem a participação dos pais.

Primeiro que as experiências escolares, de acordo com a tradição da educação brasileira, estão condicionadas à percepção de que os pais não participam da vida escolar dos filhos e não tem para eles um projeto de escolarização a longo prazo, denotando aí a natureza convencional das representações sociais.

Segundo que essas representações são interiorizadas e elaboradas pelos sujeitos e passam a definir o contorno de seu sistema de identificação, classificação, análise e ação, e isso nem sempre conscientemente, marcando assim a natureza prescritiva das representações sociais.

Nesta pesquisa foi possível observar tanto uma quanto outra situação, em especial, a evidência de uma contraposição entre a percepção da escola sobre os pais e a percepção que os pais têm de si mesmos em relação à escola. Lahire (2008, p. 334) denominou o modo de entender as relações famílias-escolas por parte de professores, especialmente, de “mito da omissão parental”, que revela senão “[...] a profunda injustiça interpretativa que se comete quando se evoca uma ‘omissão’ ou uma ‘negligência’ dos pais.”

A primeira situação, a interpretação de que os pais não participam da vida escolar de seus filhos, foi evidenciada nos depoimentos dos diretores, inclusive aqueles em cuja escola os pais melhor atenderam às solicitações de colaboração da pesquisadora afirmando que estavam interessados em conversar sobre a qualidade da escola de seu filho. A observação em campo nas escolas também indicou que esse é um discurso muito comum entre os professores.

Os pais, entretanto, na resposta ao questionário afirmaram que acompanham e participam da escolarização dos filhos interrogando-os sobre o que fizeram na escola e o que aprenderam, acompanham também por meio da participação em reuniões e verificando os cadernos diariamente. Isso foi posteriormente confirmado e reafirmado nas reuniões de Discussão de Grupo de pais que

disseram ser presentes nas reuniões. A localização da escola próxima da residência foi mencionada como um importante fator de favorecimento da participação na vida da escola e da escolarização dos filhos.

A outra situação, a de que os pais não têm um plano de escolarização a longo prazo para seus filhos, também não se consolida. Tanto nas respostas ao questionário quanto na discussão de grupo percebe-se que os pais não demonstraram ter um plano propriamente dito de escolarização de longo prazo para os filhos, entretanto, afirmam que desejam que os filhos cheguem mais adiante na escolarização que eles mesmos. Isso, concretamente, significa concluir o ensino fundamental e cursar o médio, o que é sair-se melhor do que eles e que indica que os pais intervêm na escolarização, expressando seus desejos quanto ao futuro dos filhos.

Ainda que tais processos não apareçam no plano formal, como por exemplo, nos registros em atas de reuniões ou nos processos de avaliação do projeto pedagógico que há muito acontece na rede municipal de educação de Campinas, são entendidos aqui como modos de regulação interna da escola. Afirmamos isso ao considerar a definição de Barroso (2006, p. 171) sobre regulação: “Por regulação interna entendemos os processos formais e informais que garantem a coordenação da acção coletiva na escola, através da produção e manutenção de regras que asseguram o seu funcionamento.”

Essa regulação se dá tendo como cenário as representações sociais que os pais fazem sobre a escola de seus filhos, bem como as representações que a escola faz de seus alunos e pais. Essas representações, conscientemente ou não, definem o contorno de lógicas de ações dos atores que circulam no interior das escolas e que sustentam, suportam ou até mesmo justificam as ações dos responsáveis pela organização e funcionamento da escola. Essa se constitui na característica prescritiva das representações sociais. Esse processo tem efeitos no entorno da escola e retornam a ela como novos modos de regulação que embora externa, tiveram sua origem em processos internos de regulação da escola. Trata-se de movimento, nem sempre linear e causal, mas intensamente dialético.

Assim, ao relatarem que acompanham a vida escolar de seus filhos indo às reuniões, verificando cadernos e argüindo os filhos sobre o que aprenderam, ou indo à escola para informações sobre o andamento da aprendizagem dos filhos, os pais estão regulando a escola: agem em função de seus interesses na vida escolar de seus filhos e usam estratégias que julgam adequadas para terem atingidas suas expectativas.

Por isso, é pertinente apontar o papel crucial dos atores escolares – incluindo-se especialmente os pais – nos processos de garantia de qualidade da escola. Cabe a eles e aos agentes públicos o cumprimento de um pacto social que determina à escola a missão específica de ensinar. Nesse sentido cabe observar que no caso específico de Campinas a regulação normativa do sistema se dá pela metodologia de planejamento da rede e da demanda de vagas para as escolas públicas de

ensino fundamental com vistas à regulação dos fluxos escolares a fim de garantir-se a igualdade de oportunidades educativas. O modelo utilizado considera o conceito de zoneamento geográfico, ou georreferenciamento. Esse modelo de planejamento da rede escolar se processa pela definição de um território de pertencimento dos alunos segundo seu endereço residencial usando o Sistema de Informação Geográfica (SIG)³. Essa foi considerada uma variável na avaliação da escola pelos pais e, ainda assim, mais de 90% deles afirmaram que seus filhos estão matriculados na escola escolhida, ou, na escola de seu interesse.

É importante notar, ainda, que à primeira vista para os pais as características configuradoras de boa qualidade da escola diriam respeito especialmente à preparação para o trabalho e ao ingresso no ensino superior. Entretanto, os pais participantes desta pesquisa se referiram a uma qualidade que identifica a “[...] escola, como lócus da educação sistematizada [...]” que “[...] não pode passar ao largo do próprio conceito de educação em sua inteireza, como apropriação da cultura [...]” (Paro, 2007, p.11).

Cabe observar, também, que os indicadores de qualidade da escola, percebidos pelos diretores e apontados pelos pais, praticamente coincidem: localização, referência, pedagógico e clima institucional. Entretanto, as representações sociais que fazem deles são bastante distintas. Para os pais a localização da escola é primordial; na percepção dos diretores, o primordial para os pais seria o clima institucional. Tal situação indica, ao menos, alguns indícios ou sinais sobre a avaliação da escola pelos pais.

Em primeiro lugar, mesmo que a avaliação não ocorra de modo institucional e normativo, ela acontece e orienta as ações dos atores da escola. Em segundo lugar, esse processo de avaliação da escola, autônomo e ativo, produz ‘regras do jogo’ provocando estratégias e ações dos atores escolares e provoca ajustamentos no próprio processo.

Estratégias e ações aqui consideradas como possibilidades de aprendizagem coletiva e que podem ser disseminadas em termos de formação de alianças que visam transformar direitos abstratos em direitos concretos. Demonstram, inclusive, o que os sujeitos esperam da escola ou do Estado e como eles conseguem o que querem. Esses processos fazem diferença tanto para a forma com que o Estado

3 O Sistema de Informação Geográfica (SIG) é uma ferramenta computacional formado por um conjunto de software, hardware e periféricos que permite a transformação de diversas fontes, sendo possível criar bancos de dados georreferenciados. O uso do geoprocessamento é uma técnica fundamental em pesquisas de órgãos públicos. Ele serve como apoio para diversas análises no âmbito público, para um possível planejamento. Exemplos de uso de geoprocessamento podem ser destacados, como análises urbanas, ambientais, localização de áreas de riscos, áreas de incidência de crimes, e diversos outros. Nos dias atuais sabe-se que a informação é um recurso valioso para o governo e que sem o uso adequado não é possível o desenvolvimento de qualquer nação. Portanto, o uso do geoprocessamento é fundamental para planejamento das políticas urbanas. (ONÉSIMO, 2004, p. 8)

e a sociedade interagem como para o bom funcionamento da democracia.

Nesse sentido, a política educacional do município de Campinas realizada por meio do georreferenciamento e também do processo de avaliação do projeto pedagógico das escolas contribui para a ampliação dos direitos de cidadania e para a qualidade das escolas promovendo o aprendizado do jogo democrático pelo aluno e por seus pais. Isso implicaria que fosse dado o direito de fala aos sujeitos até então interditados.

Desse diálogo interno decorreria a elaboração de um contrato social, permanentemente atualizado, no qual constaria uma 'imagem de futuro', possível, face às condições da escola, dos sujeitos envolvidos e do comprometimento do Estado no reconhecimento desse contrato. Afirmamos, assim, que nenhuma instituição pública teve outorgado o direito de decidir, sozinha, o destino educacional de seus alunos. Eis aí uma possibilidade de materialização da participação dos pais na definição da qualidade da escola de seus filhos. Anote-se que não defendemos com isso uma celebração ingênua da democracia, na qual os direitos e deveres de grupos desiguais, ou seja, atores da escola/alunos/pais, deixassem de ser resguardados pela sociedade em geral ou pelo poder público a quem se confiou a função de prover e zelar pela qualidade do ensino das escolas. Por isso, a defesa de um processo de avaliação da escola em que os destinatários das normas que regulam esse processo participem da sua elaboração.

Portanto, o aprimoramento da qualidade da escola depende da criação de novos e cada vez mais participativos processos institucionais que vinculem, de maneira mais estreita, o Estado à sociedade civil, que incluam um número cada vez maior de participantes no processo de democratização e incentive formuladores e gestores a incorporar aspirações e necessidades dos cidadãos nas políticas públicas que o Estado quer implementar.

Ou seja, políticas educacionais que corroborem com o desenvolvimento de um sentido de pertencimento, solidariedade e de responsabilidade social a partir do qual os sujeitos, neste caso os pais, passam a se perceber como cidadãos potencialmente ativos e participativos, contribuindo não só para o enfraquecimento de práticas clientelistas, mas principalmente para a expansão dos seus direitos civis e sociais.

4. A participação dos pais na avaliação da escola e os possíveis desdobramentos na vida dos alunos, da escola e da política educacional do município

Se há uma certeza, uma conclusão, decorrente desta pesquisa é a de que os pais avaliam a escola de seus filhos.

Inicialmente afirmamos que no campo de estudo sobre a avaliação de escolas havia uma faceta

ainda pouco explorada: a participação dos pais. O percurso da pesquisa mostrou que os pais vinham estabelecendo juízos de valor sobre a qualidade das escolas da região onde vivem; isso foi observado pela preferência das famílias pela matrícula de seus filhos nessas escolas municipais. Porém, além da lista de cadastro dessa demanda, oficial e obrigatória, nada indicava que as escolas percebessem ou considerassem essa avaliação dos pais, nem mesmo apresentava-se qualquer análise sobre a demanda que chamava a atenção por sua quantidade.

Percebemos, e o estudo das referências teóricas sobre o tema consolidou essa percepção, que a qualidade da escola vem envolvendo cada vez mais diferentes atores e setores sociais e que o objeto de estudo vai desde a discussão sobre a qualidade da aprendizagem à gestão do Estado, porém, poucos tratam da participação dos pais na avaliação da escola de seus filhos. Os estudos de Campos (1996), Gomes (1992; 1994; 1996) e Nogueira (1998) indicam que é possível relacionar classe social dos pais e critérios de avaliação e escolha da escola para os filhos. Os pais de classe social mais elevada avaliam e escolhem assentados na composição da clientela escolar, em outras palavras, em quem serão os colegas do filho. Os pais de classe média baseiam suas escolhas nas informações de outrem ou nas opiniões de conhecidos mais informados sobre a escola, nas 'referências' que coletaram sobre a escola na vida cotidiana. Por fim, os pais das camadas populares avaliam e escolhem a escola para seus filhos por critérios práticos relacionados à localização da escola, segurança, transporte.

Esta pesquisa possibilitou, como inspiradamente observou Ginzburg (2003), identificar as zonas privilegiadas, os sinais e os indícios necessários à decifração de uma realidade ainda opaca: as motivações dos pais que demandavam vagas nas nove escolas municipais de ensino fundamental escolhidas para a pesquisa. Dentre elas, queremos destacar duas zonas privilegiadas acreditando que aí haveria possibilidades de avanço e emancipação na avaliação da escola pelos pais.

Antes de mais nada, há que se lembrar que essa região do município de Campinas, conforme caracterização apresentada nesta pesquisa, é marcada por fortes contrastes sociais, pelas evidentes características proletárias da população, pelos dados que indicam os altos índices de exclusão social, enfim, pela composição socioeconômica predominante das camadas populares, e portanto, seria próprio encontrar um quadro em que a escola é avaliada pelos pais por meio de critérios práticos relacionados à sua localização, segurança, transporte.

Assim, a partir da imersão em campo foi necessário, primeiramente, entender a ação redistributiva do município em relação à gestão da rede de escolas e dos fluxos escolares, pois a partir dessa ação e decorrente dela é que os sistemas de ensino devem operar, planejando, organizando e efetivando a política educacional. A experiência do Município de Campinas no modelo de regulação do sistema de ensino – o georreferenciamento – com o objetivo de garantir-se a igualdade de oportunidades educativas vem gerando, na percepção dos pais, resultados positivos no que diz respeito a sua

participação na vida da escola. Acreditam os pais que estarem mais próximos à escola de seus filhos favoreça sua participação em reuniões, eventos, e até mesmo a presença constante na escola falando com professores, direção, funcionários e também com outros pais.

A segunda ‘zona privilegiada’ que parece alcançar repercussões na participação dos pais na avaliação da escola é o processo de avaliação do projeto pedagógico realizada sob coordenação da Secretaria Municipal de Educação. Há indícios entre os pais de que sua disposição em participar da vida da escola esteja relacionada à possibilidade de interferirem na construção da qualidade da escola, qualidade essa que dependeria deles mesmos num movimento de organização e ação cooperativa entre os sujeitos sociais que a demandam. Entretanto, por mais estranho que isso possa parecer, a participação dos pais na avaliação da escola ainda vem acontecendo informalmente. Os diretores das escolas relataram que não há processos formais de escuta da voz dos pais e além disso, há uma avaliação informal que as equipes escolares tendem a fazer de que os pais não se interessam pela vida escolar dos filhos / alunos e pela escola. Pois bem, e como alterar esse quadro?

Do ponto de vista político pedagógico esta pesquisa ousou apontar uma possibilidade: a urgência de que as escolas insiram os referenciais de qualidade da escola trazidos pelos pais – e que pareçam ir além das ‘performances’ dos seus filhos – nos processos de regulação do sistema de ensino. Em áreas como as das escolas estudadas, o envolvimento dos pais pode potencializar a reversão ou atenuação das assimetrias sociais e pode beneficiar as aprendizagens a que têm direito as crianças, sobretudo as já tão penalizadas pelas condições materiais existente. Ademais, os referenciais trazidos pelos pais precisam ser utilizados pelos diversos atores desse contexto: pelas escolas, para a orientação da sua qualidade institucional, instrucional e social; pelo órgão governamental municipal responsável pela educação, para orientar políticas públicas; pelos estudantes e pais de alunos, e público em geral, para orientar suas análises e decisões quanto à qualidade do serviço público.

Por fim, reafirmamos que nos parece claro que há oposição entre duas correntes de idéias sobre o que seria a qualidade da escola e que influenciariam os pais em sua avaliação e escolha da escola para os filhos. Sabemos que a avaliação da escola está diretamente relacionada a sua função de controle social, que por sua vez está demarcado pelas formas de organizar a sociedade. Assim, é bom lembrar que a qualidade da educação se refere a um projeto de sociedade como bem adverte Romão (1998, p. 41) “[...] a educação não se dá no ar, desencarnada, acima do bem e do mal. Ela se realiza numa formação social historicamente determinada; ela se constitui uma região particular da ideologia [...]” Pois bem, uma das correntes diz respeito ao modelo educativo cujos pilares são as noções de custo-benefício e a taxa de retorno, ou nas palavras de Torres (1996, p. 138), “[...] uma proposta formulada por economistas para ser executada por educadores [...]” Esse modelo estabelece ‘hierarquias de excelências’ a partir da avaliação, classificação e estabelecimento de um ranqueamento das escolas. A

outra corrente, oposta à retórica neoliberal sobre qualidade em educação, é aquela assentada na luta de educadores envolvidos com a práxis educacional. Está vinculada ao combate às desigualdades, às dominações e às injustiças de qualquer tipo. Para nós há, portanto, um sinal que carece de concretude no cotidiano das escolas: a qualidade da educação refere-se a um projeto de sociedade e requer um projeto pedagógico voltado para as camadas populares e como diria Silva (1996, p. 188) “Decidir qual concepção vai prevalecer é a nossa opção e é a nossa luta.”

Referencias

- Bardin, L.** (2008). *Análise de conteúdo*. Edição Revista e Atualizada. Portugal: Edições 70.
- Barretto, E. S. de S.** (2001). A avaliação na educação básica entre dois modelos. *Educ. Soc.* [online]. vol.22, n.75, pp. 48-66. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302001000200005.
- Barroso, João** (org.) (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas, actores*. Lisboa/Portugal: Educa / Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Campos, M. M. A** (2000). Qualidade da educação em debate. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n.22, p. 5-35, jul./dez.
- Campos, M. M.** (1996). Edith Rasell e Richard Rothstein (orgs.) School choice: examining the evidence. Washington: Economic Policy Institute, 1993. 364 p. Resenha. *Revista Brasileira de Educação*, no. 3, set/out/nov/dez.
- Cury, C. J.** (2002). A Educação Básica no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro, p. 168-200. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>
- Freitas, Luiz Carlos** (2005). Qualidade Negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação & Sociedade* – Campinas, vol.26, n.92, p. 911-933. Especial – Out.
- Garcia, R. L.** (1996). A educação escolar na virada do século. In COSTA, M. V. (org.) *Escola básica na virada do século* (pp. 145-168). São Paulo: Cortez.
- Gentili, P.** (1996). Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In SILVA, T. T.; GENTILI, P. (orgs.) *Escola S. A – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo* (pp. 9-49). CNTE e organizadores: Brasília.
- Ginzburg, C.** (2003). *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2ª. ed.; 1ª. Reimpressão.
- Gomes, J. V.** (1992). Família e socialização. *Psicol. USP*; 3(1/2):93-104, jan.-dez.
- Gomes, J. V.** (1996). Família, escola, trabalho: construindo desigualdades e identidades subalternas. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

- Gomes, J. V.** (1994). Socialização primária: tarefa familiar. *Cadernos de Pesquisa*.
- Hobsbawm, E.** (1988). *Sobre história*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Lahire, B.** (2008). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática.
- Libaneo, J. C.** (2008). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5a. ed. revista e ampliada. Goiania: MF Livros.
- Libaneo, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de. TOSCHI, M. S.** (2007). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.
- Minayo, M. C. de S.** (2004). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8ª. ed. São Paulo: Hucitec.
- Moscovici, S.** (2003). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Nogueira, M. A.** (1998). A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação*, Jan/Fev/Mar/Abr n.º 7.
- Onésimo, E. F.** (2004). *Um quadro da Saúde e Educação na Regional Barreiro*. Monografia (Especialização) – Universidade Federal de Minas Gerais. Instituto de Geociências. Departamento de Cartografia – Belo Horizonte.
- Paro, V. H.** (2007). *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã. 3ª. reimpressão.
- Romão, J. E.** (1998). *Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez.
- Sacristán, J. G.** (1996). Educação Pública: um modelo ameaçado. In SILVA, T. T.; GENTILI, P. (orgs.) *Escola S. A – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo* (pp. 150-166). CNTE e organizadores: Brasília.
- Silva, T. T.** (1996). O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In SILVA, T. T.; GENTILI, P. *Escola S. A – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo* (pp. 167-188). Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE e Organizadores.
- Torres, R.M.** (1996). Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In TOMASSI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais* (pp.125-193). São Paulo: Cortez, 3ª. ed.

Las plataformas educativas como recurso para la participación de profesores y padres

Educational platform for participation as a resource for teachers and parents

Manuel Ángel Romero García¹, María Carmen Martínez Serrano²

¹*Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (España)*

²*Universidad de Jaén (España)*

manuel.romero.garcia.ext@juntadeandalucia.es, mcmartin@ujaen.es

Resumen

En esta comunicación se exponen los resultados de una investigación efectuada dentro de la línea de investigación denominada “Orientación educativa y acción tutorial en el sistema educativo. Las TIC aplicadas a la orientación y la tutoría” del programa de doctorado de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Jaén (España). El objetivo principal fue analizar el uso, la capacitación y la valoración que hace el profesorado de Educación Infantil y Primaria de las plataformas educativas que se usan dentro del ámbito de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía para mejorar la información a las familias, implicarlas en la vida del centro y potenciar la acción tutorial. Para ello se realizó un cuestionario tipo Likert compuesto por 24 ítems. Una vez validado (técnica Delphi) fue cumplimentado por 100 sujetos que constituían la muestra estratificada. Recogidos los datos se analizaron en el programa SPSS 15.0. Se realizó el estudio de fiabilidad (Alfa de Cronbach), análisis descriptivo y análisis de contingencias. Los resultados permiten determinar conclusiones e implicaciones sobre como aspectos relacionados con las características personales, profesionales y funciones que desarrollan en el centro los miembros de la muestra determinan el uso y percepción que tienen de estos recursos cuando los usan como tutores, docentes o gestores de los centros educativos.

Palabras Clave: plataformas educativas, Educación obligatoria, tutoría, profesorado, padres, alumnos.

Abstract

In this paper we present the results of an investigation within the research line called “Educational Guidance and tutorial. ICT applied for guidance and mentoring” in the doctoral program of Social Sciences and Law at the University of Jaén (Spain). The main objective was to analyze the use, training and assessment made by primary and infant school teachers about educational platforms that are used within the scope of the Ministry of Education of the Junta de Andalucía to improve information to families, involve them in school life and enhance the tutorial. A questionnaire consisting of 24 Likert items was conducted. Once validated (Delphi technique) was completed by 100 subjects who constituted the stratified sample. Collected data were analyzed using SPSS 15.0. The study of reliability (Cronbach’s alpha), descriptive analysis and contingency analysis was performed. The results allow to determine conclusions and implications about how personal characteristics, professional and functions developed in the schools of the sample members determine the use and perception of these resources when they use them as tutors, teachers or managers schools.

Keywords: educational platforms, compulsory education, tutoring, teachers, parents, students.

1. Importancia y necesidad del estudio

Las TICs están presentes en todas las actividades de nuestra sociedad llegando a ejercer un protagonismo cada vez más acusado en muchos ámbitos. La docencia, en general, y la educación obligatoria, en particular, son algunos de los campos donde se percibe una creciente presencia de estos recursos.

En el actual contexto educativo, inmerso en un proceso de globalización y tecnologización, debe de ser un referente de primer orden valorar el uso que se está haciendo de los medios con los que cuentan los centros y la preparación de los agentes implicados en el proceso educativo para mejorar la participación de las familias y la acción tutorial. Las diferentes plataformas educativas son un recurso de primer orden para el desarrollo de estas actuaciones.

Desde la página web de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía se le ofrecen al profesorado y a las familias plataformas educativas desarrolladas con diferentes fines, en distintos ámbitos de actuación. Las plataformas en cuestión (Pasen y Helvia) están diseñadas para ser recursos que fomenten la comunicación la participación y la tutoría.

2. Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación

El desarrollo de plataformas educativas es uno de los estadios más recientes en un proceso iniciado en nuestro sistema educativo hace unos 30 años, el cual comenzó con la integración de los primeros ordenadores en el ámbito educativo.

La introducción de las plataformas educativas se muestra muy ligada al desarrollo de la sociedad de la información y del conocimiento, y, más en concreto, al de los sistemas educativos.

2.1 ¿Qué es una plataforma educativa ?

Pese a que existe un amplio consenso a la hora de considerar la plataforma educativa como la herramienta ideal para proporcionar un espacio para el aprendizaje, la información, la comunicación y la participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa, no resulta fácil de definir (INTECO, 2008).

Otra posible acepción del término, mucho más general, admitiría como plataforma educativa cualquier portal de la Administración educativa o del centro escolar: de contenidos online, de gestión académica, de servicios educativos (videoconferencia, bibliotecas online, etc.), páginas y blogs educativos, etc (Aguadelo, 2008).

2.2 Funciones que desempeñan las plataformas educativas

Aunque pueden variar considerablemente en su diseño y desarrollo, siempre deben proporcionar una serie de funcionalidades –como, por ejemplo, herramientas colaborativas que estimulen la idea de cooperación e interacción– y medios para el desarrollo de nuevos métodos de trabajo y modelos educativos que vayan más allá del simple uso de la tecnología como herramienta.

Atendiendo a sus funciones como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, algunas de las más destacadas están relacionadas con (INTECO, 2008):

- La alfabetización digital de los estudiantes, así como de los profesores y las familias.
- El acceso a la información, comunicación, gestión y procesamiento de datos.
- La gestión académico-administrativa del centro: secretaría, biblioteca, etc.
- El uso didáctico para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- La comunicación con las familias y con el entorno.
- La relación entre profesores a través de redes y comunidades virtuales: compartir recursos, experiencias, etc.

2.3 Tipos de plataformas educativas

En la actualidad, existe un número importante de plataformas educativas disponibles. Algunas son productos comerciales con un coste asociado, mientras que otras son herramientas gratuitas que suelen estar desarrolladas en código abierto, lo que permite modificar o adaptar, mediante programación, los distintos módulos que las componen (Sánchez Rodríguez, 2009).

2.3.1 Plataformas de las consejerías de educación

Durante los últimos años, cada una de las comunidades autónomas ha estado realizando importantes inversiones para dotar a los centros escolares de recursos y herramientas tecnológicas. Pese a la indudable importancia que tiene dotar a los centros con los medios tecnológicos necesarios, es claramente manifiesto que son los docentes los responsables últimos de su utilización pedagógica en el aula. Así lo corroboran los resultados arrojados por un estudio llevado a cabo por Red.es y el Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (Red.es, CNICE, 2007) sobre una muestra de unos 20.000 profesores, los datos revelan que las principales barreras citadas para una mayor utilización se relacionan, de una u otra manera, con la figura del profesor, y son:

- I)** falta de formación en TIC y en la plataforma,
- II)** falta de tiempo para aprender,
- III)** falta de apoyo dentro del centro y
- IV)** falta de herramientas.

Una revisión con detenimiento de las plataformas educativas existentes en el panorama nacional, cuya realización ha sido impulsada por las administraciones educativas, nos muestra que existe una cierta tendencia al uso del software libre en su desarrollo (Sánchez Rodríguez, 2009).

2.3.2 Iniciativas privadas

También existen en el mercado varias plataformas desarrolladas por empresas privadas. Sus funcionalidades están orientadas a apoyar la enseñanza reglada, intentando innovar y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este caso, las aplicaciones han sido desarrolladas, normalmente, en software propietario (Díaz Becerro, 2009).

2.4 Perfiles de los usuarios

La incorporación y uso de dichas plataformas en el ámbito de la educación no se ha producido en todos los sectores por igual. Atendiendo a las estadísticas generales de uso de las TIC (Red.es, CNICE, 2007), comprobamos que se utilizan más en el sector público que en el privado, y más en Educación Secundaria que en Primaria. Estos datos se repiten también en países como el Reino Unido (BECTA, 2008), donde, además, los datos reflejan que existe cierta resistencia entre el profesorado para integrar los adelantos tecnológicos en las dinámicas de aula. Concretamente, se calcula que aproximadamente un 20% de los profesores utiliza habitualmente las plataformas y un 40% las usa esporádicamente.

2.4.1 Alumnos

Constituyen una generación que ha nacido con la tecnología. En su mayoría, tienen en común el gusto por las TIC, y son usuarios activos de plataformas educativas tanto en el ámbito escolar como en el particular, en su tiempo libre. En la actualidad, empiezan a tomar conciencia de su valor como apoyo en sus aprendizajes, algo a lo que contribuye también la incorporación de estas plataformas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, tanto en las opiniones recogidas de los expertos sobre el uso que los niños y jóvenes hacen de la tecnología como en los estudios revisados se ponen de manifiesto las diferencias existentes en la utilización que hacen de Internet en función del sexo: los chicos prefieren juegos online principalmente, mientras que las chicas tienden más a páginas de comunicación, de interacción, etc (Sigales, 2004)

2.4.2 Profesores

El perfil más habitual del profesor responde al de un profesional que se ha formado en un contexto en el que las TIC no existían o bien se integraban en la dinámica del aula como un elemento de apoyo a la explicación del docente. Para los más jóvenes, la informática ha sido una materia más del currículo oficial que se enseñaba como una asignatura independiente.

Esta experiencia personal, unida al hecho de que la mayoría de los docentes tampoco han recibido formación específica sobre cómo integrar las TIC en el aula durante sus estudios universitarios, tiene como consecuencia fundamental que, en general, este colectivo profesional tenga escasos conocimientos teóricos y experiencia práctica sobre la forma de implementarlas de manera eficaz en su quehacer cotidiano (Sigales, 2004).

En los últimos años, sin embargo, son tales el auge y la necesidad de incorporar las tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que la mayoría de las consejerías de educación han creado la figura del coordinador TIC. Algunas de sus principales funciones son (Espuny Vidal y otros, 2012):

- Coordinar y dinamizar la integración curricular de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Elaborar propuestas para la organización y gestión de los medios y recursos tecnológicos, así como velar por su cumplimiento.
- Asesorar al profesorado sobre materiales curriculares en soportes multimedia, en su utilización y en la estrategia de incorporación a la planificación didáctica.
- Realizar el análisis de necesidades del centro relacionadas con las TIC.
- Colaborar con las estructuras de coordinación del ámbito de las TIC que se establezcan, a fin de garantizar actuaciones coherentes del centro, y poder incorporar y difundir iniciativas exitosas.
- Supervisar la instalación, configuración y desinstalación del software de finalidad curricular.
- Gestionar la red: altas y bajas de usuarios, gestión de permisos, resolución de pequeñas incidencias, etc.

2.4.3 Padres

Al analizar el perfil de los padres como usuarios de las tecnologías en general y, más en concreto, de las plataformas educativas, se encuentran varios puntos que hay que destacar.

En primer lugar, la práctica totalidad de las opiniones recogidas de asociaciones, expertos en seguridad y administraciones educativas los describe como grandes desconocedores de las TIC, lo que conlleva que, en la mayor parte de los casos, no puedan controlar lo que hacen sus hijos

frente al ordenador. A pesar de que juegan un papel fundamental a la hora de prevenir a sus hijos sobre situaciones de riesgo, la realidad es que sus actuaciones suelen limitarse a prohibirles que vean contenidos sexuales o violentos en la televisión, sin ser conscientes de lo que ven o a lo que se exponen mientras navegan en Internet (INTECO, 2008).

Por otro lado, como usuarios de plataformas, la mayoría afirman utilizarlas como medio de comunicación que les permite participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos. Sin embargo, reconocen que todavía el grado de implicación y uso está lejos de ser el óptimo y adecuado.

3. Plataformas educativas en el ámbito de la consejería de educación de la junta de andalucía.

Entre los objetivos que declara la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía está facilitar el uso de las TIC por parte de la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias), a fin de desarrollar y potenciar la competencia digital y el uso de la informática como herramienta para implicar a las familias y alumnado en su formación. Para la consecución de este objetivo, la consejería de educación pone al servicio de la comunidad educativa las plataformas educativas que a continuación estudiamos.

3.1 Pasen

Los centros andaluces cuentan con esta plataforma para realizar gestiones, facilitar la comunicación y la información a las familias. Es una plataforma al servicio de los centros (andaluces) que incorporan las tecnologías de la información y comunicación a su práctica educativa, con ella se pretende favorecer la integración de las familias en el centro y la acción tutorial. Un padre o madre del AMPA puede administrar la sección reservada a las asociaciones de padres y madres (Fernández, 2011):

- Actualizando los datos de la asociación, de su Junta directiva y documentos de funcionamiento (“funciones y objetivos” y “Plan de actividades”).
- Dar de alta a socios nuevos y acceder a los datos de los antiguos.
- Administrar el tablón de anuncios particular de la plataforma.
- Un padre o madre de un alumno del centro que haya habilitado el uso de la plataforma Pasen puede:
- Solicitar que active el seguimiento de su hijo o hija.
- Conocer le horario de las clases de sus hijos o hijas.

- Conocer las faltas de asistencia y comunicar las ausencias previsibles.
- Conocer las fechas de las pruebas escritas, así como trabajos o tareas asignados a sus hijos.
- Visualizar las notas del curso actual.
- Comunicarse vía correo electrónico con el profesorado que imparte clases a sus hijos.
- ...

3.2 Helvia

La plataforma educativa Helvia está desarrollada en software libre para la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Los centros educativos andaluces pueden desarrollar todo un sistema telemático para la organización y funcionamiento de la comunidad escolar y como apoyo al aprendizaje del alumnado (Consejería de Educación, 2012).

Los padres y madres pueden obtener acceso a la información sobre proyectos, actividades y propuestas educativas de los centros docentes en donde estén escolarizados sus hijos e hijas a través de la página web del centro o del sitio web de Helvia.

4. La investigación

Esta investigación tiene una finalidad descriptiva, es decir, nuestro propósito es conocer el uso y la percepción que tienen sobre la utilidad de las diferentes plataformas educativas, que permiten la participación de las familias en la vida escolar, por parte del profesorado de Educación Infantil y Primaria, así como, de aquellos docentes que tienen diferentes responsabilidades: coordinación proyectos y programas, coordinación docente y equipos directivos implicados en el proceso educativo en la zona de los Montes Occidentales de Granada.

4.1 Objetivo general

El objetivo general que se pretende conseguir con este estudio se define en estos términos: Obtener información sobre el uso y la utilidad de las diferentes plataformas educativas por parte del profesorado de Educación infantil y Primaria, en general, así como de aquellos docentes responsables de proyectos y programas, coordinación docente y equipos directivos implicados en el proceso educativo en la zona de los Montes Occidentales de Granada.

4.2 Objetivos específicos

- Recoger datos que aporten conclusiones sobre el uso real que se hace de las diferentes plataformas en la zona de los montes de Granada.
- Analizar la percepción que tienen el profesorado en relación con las plataformas educativas.
- Evaluar las diferentes variables (personales, profesionales y de compromiso en la gestión del centro) que pueden influir en el uso de las plataformas educativas.
- Aportar información sobre que factores son susceptibles de mejora para potenciar una mejor implementación de las plataformas educativas en el entorno escolar.

4.3 Procedimiento

La investigación se ha desarrollado en dos fases: la primera ha sido una de revisión de la literatura referente al tema de la implementación de las plataformas educativas en diferentes contextos y la segunda ha consistido en la confección del cuestionario, selección de la muestra, recogida de datos y análisis de los mismos.

Para confeccionar nuestro instrumento se procedió a una revisión de la literatura en bases de datos, documentos, búsquedas Web, investigaciones y publicaciones dentro de nuestro contexto y fuera de él, dada la dificultad para obtener información sobre los objetivos de la investigación y experiencias afines en nuestro ámbito educativo próximo, debido a lo novedoso del tema estudiado.

Con la información obtenida se procedió a realizar un banco de ítems, los cuales estaban relacionados con la temática objeto de la investigación y con los objetivos de la misma. De esta selección de ítems se procedió a realizar una primera versión del cuestionario.

Una vez cumplimentados todos los cuestionarios se procedió a su análisis mediante el programa SPSS 15.0 para Windows. Concretamente se estudió la fiabilidad (alpha de Cronbach) y/o la validez (juicio de expertos y técnica Delphi); así como a otros análisis estadísticos (estadísticas descriptivas y análisis de contingencias). Con ello se pretende demostrar que el instrumento usado para la recogida de datos cumple los requisitos de validez y fiabilidad.

4.3.1 El instrumento de recogida de información: el cuestionario

Con el cuestionario pretendemos conocer lo que opinan los maestros y maestras acerca del problema planteado. Al ser la población amplia, ya que incluimos a todo el profesorado de los centros de Educación Infantil y Primaria de la Zona de los Montes Occidentales de Granada , nos resultó útil por que esta técnica reúne las siguientes cualidades (Hayman, 1984):

- Su bajo costo, en relación con la población o muestra seleccionada.
- Su alta capacidad para proporcionarnos información.

4.3.2 Dimensiones del cuestionario

a) Conocimiento de las plataformas educativas: Esta dimensión o apartado tiene como finalidad cuantificar el grado de conocimiento que el profesorado declara tener sobre las características y funciones de las plataformas educativas más frecuentemente usadas en el ámbito de la educación obligatoria en Andalucía, así como su nivel de capacitación para el uso de las mismas.

b) Utilización de las plataformas educativas: En esta segunda dimensión se pretende medir el uso que el profesorado declara hacer de cada una de las plataformas en función de las utilidades más habituales que la propia Consejería de Educación declara en las diferentes páginas webs y tutoriales de su red.

c) Organización de recursos y facilidades de uso de las plataformas educativas en los centros: Con esta dimensión se ha pretendido recoger datos que permitan valorar si el uso de las plataformas educativas en el ámbito escolar esta condicionado por factores ajenos a la formación, actitudes y aptitudes del profesorado y, en consecuencia, viene influenciado por los recursos con los que cuentan los centros o con la organización espacio temporal de los centros. Para terminar esta dimensión y, teniendo en cuenta que el uso de alguna de las plataformas es obligatorio para todo el profesorado de los centros, se le consulta sobre el lugar donde se conectan.

d) Valoración de las plataformas educativas: En esta cuarta dimensión, se solicita una valoración sobre la utilidad de las plataformas en relación con los aspectos que hemos delimitado en ámbito de esta investigación para cada plataforma. En el último ítem se pide que se realice una valoración sobre los factores que deben de mejorar al objeto de favorecer un mejor uso de las plataformas.

4.3.3 Procedimiento de aplicación

Una vez confeccionado el cuestionario procedimos a enviar por correo o entregar en mano, según la ubicación de los centros, los cuestionarios. A cada centro se enviaron entre 6 y 10 cuestionarios, dependiendo del tamaño del centro, así como una carta de presentación en la que se rogaba que realizaran el cuestionario al menos 6 miembros del claustro, distribuidos de la siguiente forma:

- Un miembro del equipo directivo.
- Un responsable de Planes o Programas estratégicos.
- Un Coordinador –a de ciclo.
- Un maestro-a de Educación Infantil.
- Un maestro-a de Primaria.
- Y, al menos, un especialista.

De esta forma se lograría una representación homogénea de los miembros de los claustros, dado que el nivel de utilización, conocimiento y valoración de algunas plataformas puede estar en función de las responsabilidades que se tienen en el centro.

4.4 Muestra

La población de nuestro estudio está formada por el profesorado de los centros de Educación Infantil y Primaria de la Zona de los Montes de Granada, la cual está compuesta por 249 docentes. La citada población se distribuye entre 13 centros educativos. De los 130 cuestionarios que se enviaron a los colegios se recogieron 100. Como puede apreciarse, la muestra es bastante elevada en relación con el número total de miembros de los docentes de los claustros, el 40,16 % del total de la población, por lo que podemos afirmar que el tamaño de la muestra con respecto a la población total que la compone es sobradamente representativo.

Tabla 1. Características de la muestra.

DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA		Número
SEXO	Hombre	43
	Mujer	57
EDAD	21-28	3
	29-33	16
	34-40	25
	41-55	42
	Más 55	14
TITULACIÓN	Diplomado	69
	Licenciado	31
	Doctor	0
ESPECIALIDAD	Ed. Infantil	17
	Ed. Primaria	48
	Lengua Extranjera	15
	Música	6
	Ed. Física	9
	P.T. y A.L.	5
EXPERIENCIA (años)	Hasta 3	9
	4-9	20
	10-18	29
	Más 18	42
FUNCIONES QUE DESEMPEÑA	Equipo Directivo	25
	Primer Responsable Planes y/o Programas	38
	Coordinación de Ciclo	22

5. Resultados

En el presente apartado presentamos los análisis estadísticos del cuestionario; concretamente realizamos el estudio de la fiabilidad, la validez, así como el análisis descriptivo básico (media, moda, desviación típica y porcentajes) y el análisis de contingencias.

5.1 Estudio de fiabilidad y validez

En la presente investigación para calcular la validez del cuestionario utilizamos el juicio de expertos. Con este procedimiento pudimos depurar el instrumento, ya que lo corregimos, aumentamos

el número de ítems de algunos apartados del cuestionario y lo redujimos en otros, a la vez que adaptamos el lenguaje a la terminología y formas de expresión más idóneas para la comprensión.

La totalidad del cuestionario ha obtenido un Alpha total de ,867 por lo que podría considerarse alto, por tanto no ha sido necesario rectificar ningún ítem.

5.2 Media, moda y desviación típica

En este apartado, pasamos a exponer la media, moda y desviación típica, de cada variable; con el fin de obtener una visión en su conjunto de la muestra, así como la forma de su distribución.

Tabla 2. Media, moda y desviación típica.

DIMENSIONES			M	Moda	DT		
1.	Conocimiento de las plataformas educativas	Pasen	2,08	2	0,83		
		Helvia	1,59	1	0,75		
2.	Nivel de capacitación para operar con las plataformas educativas	Pasen	2,12	2	0,85		
		Helvia	1,63	1	0,81		
3.	Uso de las plataformas educativas	Tutoría	Pasen	1,58	1	0,74	
		Información y participación de las familias	Helvia	1,63	1	0,81	
4.	Organización, recursos y facilidades para el uso de las P.E. en los centros	Recursos adecuados y conexión		2,58	3	0,71	
		Organización: espacios, horarios,...		2,60	3	0,68	
		Lugar de acceso		2,40	3	0,76	
5.	Valoración de las plataformas educativas	Tutoría	Pasen	2,13	2	0,88	
		Información y participación de las familias	Helvia	1,64	1	0,75	
		Factores a mejorar	Formación del Profesorado		2,95	3	0,77
			Recursos tecnológicos y conexión		3,18	3	0,77
			Organización y funcionamiento de los centros educativos		2,69	3	0,77
			Diseño y organización de las P.E.		2,73	3	0,73
			Información institucional		3,12	3	0,72
Facilidad de acceso y formación para las familias.		3,29	3	0,64			

5.3 Los porcentajes

Seguidamente se muestran los porcentajes obtenidos para cada ítem. En virtud de lo que hemos visto anteriormente, en lo que se refiere a la desviación típica, para todos los ítems esta era inferior a 1 sigma y se movía entre 0,50, como valor más bajo, y 0,89, como mayor índice de dispersión, podemos determinar que los porcentajes van a estar muy agrupados.

Tabla 3. Porcentajes

DIMENSIONES			PORCENTAJES					
			1	2	3	4		
1.	Conocimiento de las plataformas educativas	Pasen	27	42	27	4		
		Helvia	55	33	10	2		
2.	Nivel de capacitación para operar con las plataformas educativas	Pasen	27	38	31	4		
		Helvia	56	27	15	2		
3.	Utilización de las plataformas educativas	Tutoría	Pasen	55	34	9	2	
		Información-participación de las familias	Helvia	68	28	4	0	
4.	Organización, recursos y facilidades para el uso de las P.E. en los centros	Recursos adecuados y conexión		5	40	47	8	
		Organización: espacios, horarios,...		5	36	53	6	
		Lugar de acceso		17	26	57		
5.	Valoración de las plataformas educativas	Tutoría	Pasen	28	36	31	5	
		Información-participación de las familias	Helvia	52	33	14	1	
		Factores a mejorar	Formación del Profesorado		4	20	53	23
			Recursos tecnológicos y conexión		1	19	41	39
			Organización y funcionamiento de los centros educativos		5	35	46	14
			Diseño y organización de las plataformas educativas		2	38	45	15
			Información institucional		1	18	49	32
Facilidad de acceso y formación para las familias.		1	7	54	38			

5.4 Análisis de contingencias

Hemos considerado los valores hallados con un indicador de 0,05, aunque en algunos casos hemos hallado niveles de confianza del 0,000 (100%).

Los factores en los que se han encontrado coincidencias significativas han sido:

5.4.1 Características Personales

En este apartado vamos a valorar aquellas características personales que influyen en los diferentes factores.

a) Sexo: Éste es uno de los factores personales que más influyen en los resultados de las diferentes dimensiones que hemos analizado y donde se han encontrados más diferencias significativas. Los hombres declaran poseer unos niveles de conocimiento más altos que su colegas del sexo opuesto en lo que respecta a Pasen. Ocurre lo mismo en lo que respecta a la capacidad para usar las citadas plataformas, así como en la capacidad para usar la plataforma Helvia donde el 25,58% de los hombres se declara bastante o muy capacitado frente al 10,52% las mujeres.

En lo que respecta a la capacidad para usar de las plataformas, del análisis de los datos se percibe una diferencia significativa en función del sexo en el uso de la plataforma Pasen, los hombres que declaran usar Pasen bastante o mucho son un 18,60% de la muestra, frente a un 5,26% de las mujeres.

En lo que respecta al lugar de acceso, existe un mayor número de mujeres que declara conectarse a las plataformas principalmente desde su domicilio particular 33,33%, mientras que los hombres que hacen la misma afirmación son 16,27%.

b) Titulación: De los datos obtenidos se deduce que los licenciados poseen o declaran un mejor conocimiento y capacitación para usar plataformas relacionadas con la información e implicación de las familias en la actividad del centro y la tutoría, así como una mayor concienciación sobre la necesidad de implicar a las familias en el proceso educativo y la integración de las mismas en pautas de comunicación y colaboración propias de la tecnología digital.

5.4.2 Factores profesionales

El profesorado de educación infantil es el que más accede a las plataformas desde el domicilio (8 de 17, el 47,05%). Ello demuestra que aquellos docentes que tienen más carga de docencia directa con el alumnado y menos cambios en las actividades de su horario son los que menos acceden a las plataformas desde el centro educativo. Los que más acceden desde el centro educativo son los maestros de Ed. Primaria (9 de 48, 18%).

6. Conclusiones

Las conclusiones más relevantes fueron:

1. Hay una relación directa entre el nivel de utilización, conocimientos, capacitación y valoración positiva sobre la utilidad de las plataformas educativas. Ello implica que a mayor nivel de uso el profesorado declara conocer mejor la plataforma, sentirse más capacitado para usarla y tiene una mejor percepción sobre la utilidad de la plataforma educativa.

2. Las dos plataformas que se emplean por parte de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía para favorecer la acción tutorial con las familias (Pasen) y potenciar la información y participación de las familias en la vida del centro (Helvia) son poco conocidas, escasamente utilizadas y con una valoración baja por parte del profesorado.

3. En relación con los factores a potenciar, los resultados obtenidos señalan que el profesorado considera que los elementos más susceptibles de mejora son:

- a)** La formación de las familias sobre las plataformas educativas y la facilidad de acceso a las mismas.
- b)** Los recursos tecnológicos con los que cuentan los centros, así como, la mejora de la capacidad de conexión a las plataformas.
- c)** La información institucional sobre la utilidad de las plataformas educativas.

Referencias

- Aguadelo, M. M.** (2008). *Plataformas Educativas: Programa Integración de Tecnologías a la Docencia*. Vicerrectoría de Docencia. Universidad de Antioquia, Medellín– Colombia. Consultado en <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=34254>
- BECTA** (2008). *School technology survey highlights more training*. Consultado en www.becta.org.uk/research.
- Consejería de Educación** (2012). *Plataforma Educativa Helvia*. Consultado en http://www.juntadeandalucia.es/averroes/helvia/sitio/index.cgi?wid_seccion=1.

- Díaz Becerro, S.** *Plataformas educativas, un entorno para profesores y alumnos.* Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza. Consultado en www.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd4921.pdf
- Espuny Vidal, C.,** Cervera Gisbert, M., Coiduras Rodríguez, J. González Martínez, J. (2012). *El coordinador TIC en los centros educativos: Funciones para la dinamización e incorporación de didáctica de las TIC en las actividades de aprendizaje.* *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación.* Pendiente de publicación. Consultado en http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/a10_0060-premaq.pdf
- Fernández, E.** (2011). *Presentación de Pasen en el III Congreso Escuela 2.0.* Consultado en <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalseneca/web/pasen-profesorado>.
- Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación, INTECO** (2008). *Estudio sobre medidas de seguridad en plataformas educativas.* Consultado en www.educa.madrid.org/cms_tools/.../estudio_sobre_medidas.pdf
- Red.es** y Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE) (2007). *Informe sobre la implantación y uso de las TIC en los centros docentes de Educación Primaria y Secundaria (curso 2005-2006).* Madrid. Consultado en <http://www.oei.es/TIC/DocumentoBasico.pdf>
- Sánchez Rodríguez, J.** (2009). Plataformas de enseñanza virtual para entornos educativos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación.* 34, 217 - 233
- Sigalés, C.** (2004). *Formación universitaria y TIC: nuevos usos y nuevos roles.* Consultado en <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/sigales0704.pdf>

Bullying: A percepção do suporte sóciofamiliar no desenvolvimento de comportamentos agressivos em adolescentes

Bullying: The perception of social and family support in the development of aggressive behavior among adolescents

Gouveia P.^{1,2}, Nunes C.¹, Leal I.^{1,2}, & Sangalhos T.¹

¹*Instituto Superior de Psicologia Aplicada – ISPA (Portugal)*

² *UIPES, I&D (Unidade de Investigação em Psicologia e Saúde) (Portugal)*

claudianunes1@hotmail.com, ileal@ispa.pt, pgouveia@ispa.pt, tanciasangalhos@hotmail.com

Resumo

Enquadramento Conceptual: O suporte familiar parece influenciar o desenvolvimento de comportamentos agressivos e parece existir uma relação entre o comportamento de *bullying* e o suporte que os jovens recebem das suas famílias. Um ambiente familiar sentido como pouco afectivo ou demasiado rígido poderá aumentar a probabilidade da ocorrência de comportamentos agressivos nos jovens. **Objectivos:** Este estudo tem como principal objectivo analisar a relação entre a percepção que os jovens têm do seu suporte familiar e os diferentes tipos de comportamentos agressivos. Foram ainda analisadas a percepção que os jovens têm do seu suporte familiar e o envolvimento no *bullying*, de acordo com a idade e o género. **Metodologia:** Participaram, neste estudo, 286 adolescentes com idades compreendidas entre os 12 e os 20 anos, que preencheram um Questionário Sociodemográfico, a Escala de Auto-avaliação da Agressão (Little, T. D., Jones, S. M., Henrich, C. C., & Hawley, P. H., 2003, versão experimental da adaptação Portuguesa de Gouveia, Leal & Cardoso 2011), e a Escala de Percepção de Suporte Social da Família (PSS-Fa; versão experimental de Gouveia, Leal, Cardoso, Sangalhos & Nunes, 2013). **Resultados:** Não foram encontradas correlações entre a percepção que os alunos têm das suas relações familiares e os comportamentos agressivos. Também não foram encontradas diferenças significativas entre a idade e o sexo ao nível do suporte familiar. Verificou-se ainda, uma correlação positiva entre as diferentes dimensões da agressividade (directa ou relacional) e as suas formas funcionais (reactiva ou instrumental) e a existência de diferenças entre os sexos e as diferentes dimensões e formas da

agressividade. **Conclusão:** Contrariamente ao que era esperado, os resultados da nossa amostra apontam para uma inexistência de relação entre a percepção do suporte que os jovens têm das suas famílias e o desenvolvimento em algum tipo de comportamento agressivo, bem como de diferenças entre a idade e o género na percepção do suporte familiar.

Palavras-Chave: *Bullying*, adolescentes, suporte familiar

Abstract

Conceptual Framework: Family support appears to influence the development of aggressive behavior and seems to be a relationship between *bullying* behavior and the support that young people receive from their families. A poor emotional or hard family environment may increase the probability of occurrence of aggressive behavior in young people. **Objectives:** The aim of this study is to examine the relationship between the perception that young people have of their family support and the different types of aggressive behaviors. We also analyzed the perception that young people have their family support and involvement in *bullying*, according to age and gender. **Methodology:** Participated in this study, 286 adolescents aged between 12 and 20 years, who filled a Sociodemographic Questionnaire, the Self-Assessment Scale of Aggression (Little, TD, Jones, SM, Henrich, CC, & Hawley, PH 2003 , trial adaptation Portuguese Gouveia, Leal & Cardoso, 2011), and the Scale of Perceived Social Support from Family (PSS-Fa; trial Gouveia, Leal Cardoso, Sangalhos & Nunes, 2013). **Results:** No correlations were found between the perception that students have of their family relationships and aggressive behaviors. We also found no significant differences between age and sex to the level of family support. There was also a positive correlation between the different dimensions of aggression (direct or relational) and their functional forms (reactive or instrumental) and the existence of differences between the sexes and the different dimensions and forms of aggression. **Conclusion:** Contrary to what was expected, the results of our study indicate a lack of relationship between the perception of support that young people and their families involved in some type of aggressive behavior, as well as differences between age and gender in the perception of family support.

Keywords: *Bullying*, Adolescents, family support

1. Introdução

O *bullying* é um tipo de agressão entre pares, em que há uma assimetria de forças entre vítimas e agressores, e que ocorre sistematicamente e de forma intencional sobre um mesmo alvo, sem que haja razão para tal (Wang, Iannotti & Nansel, 2009). Desta forma, pode-se dizer que existem três factores chave que caracterizam este comportamento, nomeadamente, o prejuízo, ou seja, a

intenção de prejudicar e humilhar o outro, o seu carácter repetitivo, e por fim, a desigualdade de poder (Berger, 2007, cit. por Bandeira & Hutz, 2012). O *bullying* normalmente ocorre num contexto grupal, sendo portanto, um fenómeno de grupo (Espelage, 2003, citado por Sigfusdottir, Gudjonsson & Sigurdsson, 2010). Muitas vezes envolve mais do que um agressor e tem uma importante influência dos pares nestes acontecimentos (Sigfusdottir, Gudjonsson & Sigurdsson, 2010).

Este tipo de comportamento pode surgir de diferentes formas. O *bullying* caracteriza-se não só pela agressão física (pontapear, bater, dar encontrões, etc), mas também pela verbal (gozar, chamar nomes, fazer comentários menos próprios), pela psicológica (fazer ameaças, e actos provocadores), pela manipulação social (dizer mentiras e boatos), e por fim pelo *cyberbullying*. Este último é uma nova forma de *bullying* caracterizada por um tipo de agressão realizada através do computador, por exemplo por e-mails, ou através do telemóvel por mensagens de texto (Wang, Iannotti & Nansel, 2009). Fora esta caracterização, o *bullying* pode ainda ser caracterizado de forma directa ou indirecta. Considera-se *bullying* de forma directa a todo o comportamento que inclua a agressão física e verbal. Por sua vez, a forma indirecta traduz-se em comportamentos de exclusão social e divulgação de rumores (Wang, Iannotti & Nansel, 2009). Segundo Little, Henrich, Jones e Hawley (2003) estas diferentes formas de *bullying* podem-se inserir noutras duas dimensões que são formas puras de agressividade, nomeadamente, agressividade directa, que inclui comportamentos verbais e físicos dirigidos a um outro com a intenção de o prejudicar, e agressividade relacional que se traduz por comportamentos cuja finalidade é prejudicar amizades ou a inclusão de um novo membro no grupo de pares. Os comportamentos agressivos podem ainda assumir duas funções principais. Neste sentido, podemos falar de uma agressão reactiva que é definida como sendo um tipo de agressão que resulta de uma resposta defensiva por parte de quem foi primeiramente agredido, e uma agressão instrumental que se traduz por uma agressão deliberada, controlada por reforços externos, e que surge não como uma resposta, mas como um comportamento antecipatório (Little, Henrich, Jones & Hawley, 2003).

São diversas as variáveis que podem influenciar a prática de *bullying*, como por exemplo a raça, a religião, o estatuto sócio-económico, o género, a idade, ou até o próprio ambiente familiar (Braconnier & Marcelli, 2000). Tal como afirmam Braconnier e Marcelli (2000) a adolescência é um período onde ocorrem transformações profundas na relação entre os adolescentes e os progenitores. Esta relação torna-se conflituosa, havendo o que se chama de conflito de gerações. Os conflitos surgem muito pela vontade que o adolescente tem em explorar e em obter a independência. Devido às transformações sofridas ao nível corporal por parte do adolescente, as pulsões de agressividade e libidinais tornam-se mais evidentes, sendo os pais o principal alvo dos adolescentes. Estes sentem assim necessidade de se separar das figuras parentais, necessidade esta que se exprime pela vontade dos adolescentes fazerem coisas sem os pais saberem, o que se vai traduzir num agravamento do

diálogo entre pais e filhos. Os comportamentos de risco podem também surgir nesta fase associando-se à ideia de o adolescente querer mostrar que é capaz, e querer mostrar aos outros que consegue viver sem os pais. É então necessária a definição de limites, por parte destes, exercendo assim a sua autoridade parental de modo flexível. Esta autoridade não deve cair no erro de ser exercida em pólos antagónicos, nomeadamente, o “deixar-andar” que é percebido pelo adolescente como indiferença e abandono por parte dos pais, ou uma excessiva rigidez em que não é permitido o diálogo, e em que as consequências passam por uma rebeldia e passagens ao acto por parte do adolescente ou então a submissão aos pais (Braconnier & Marcelli, 2000). A pouca afectividade por parte dos pais e uma disciplina severa podem servir para explicar o comportamento de *bullying* (Espelage, Bosworth, & Simon, 2000, citado por Sigfusdottir, Gudjonsson & Sigurdsson, 2010). Quanto mais uma família for afectuosa menor é a probabilidade dos adolescentes serem vítimas de *bullying* ou mostrarem algum tipo de comportamento relacionado com essa temática (Rigbee et al. 1999, citado por Van Hoof, Raaijmakers, Beek, Hale III & Aleva, 2008). A coesão na família e o afecto surgem então como factores de protecção no desenvolvimento do comportamento de *bullying* (Van Hoof, Raaijmakers, Beek, Hale III & Aleva, 2008). Segundo Van Hoof, Raaijmakers, Beek, Hale III e Aleva (2008) quanto mais os adolescentes referem que os laços entre os seus familiares são fortes e percebem que há coesão, menos eles falam da probabilidade de serem vítimas de *bullying*. Por sua vez, estudos mostram que os *bullies* revelam um baixo nível de coesão familiar em comparação com as vítimas e com aqueles que não se envolvem no *bullying* (Van Hoof, Raaijmakers, Beek, Hale III & Aleva, 2008). A própria protecção excessiva, que não promove a autonomia do adolescente na resolução de problemas, o tratamento infantilizado e o facto de ser constantemente alvo de críticas por parte dos pais pode também influenciar o desenvolvimento de comportamentos agressivos (Neto, 2005). Uma família que dê um suporte adequado é também aquela que encoraja o adolescente a expressar as suas ideias e pensamentos de maneira adequada, bem como a sua identidade nos mais variados contextos (Van Hoof, Raaijmakers, Beek, Hale III & Aleva, 2008).

Como referido anteriormente, também o género e a idade podem influenciar o envolvimento no *bullying*. Segundo Neto (2005) o *bullying* tem uma maior prevalência em jovens com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos, contudo, não existe consenso se este tipo de comportamento tende a diminuir ao longo da adolescência, uma vez que estudos mostram efectivamente esse declínio, porém o mesmo não tem evidência noutras investigações (Smith, Madsen e Moody, 1999, citado por Smith, 2013). Por sua vez, vários são os trabalhos que evidenciam diferenças nos tipos de *bullying* utilizados consoante a idade. Segundo Smith (2013) quanto mais velhos são os jovens maior é a agressão do tipo indirecto e relacional, ou seja, utilizam mais comportamentos cuja finalidade se prende com o prejudicar de uma relação de amizade ou a inclusão de um novo membro no grupo

de pares. Por outro lado, os mais novos tendem a apresentar comportamentos mais físicos, como pontapear e bater. São os jovens que se encontram a meio da adolescência que utilizam o *cyberbullying* como comportamento preferencial para humilhar o outro (Eslea & Rees, 2001; Tokunaga, 2010, citado por Smith, 2013).

No que diz respeito ao género também existem evidências dos diferentes tipos de *bullying* utilizado quer por rapazes, quer por raparigas. Estudos revelam que a maioria dos agressores é do sexo masculino, porém não existem diferenças de sexos no que diz respeito às vítimas, que tanto podem ser raparigas, como rapazes (Smith, 2013). São várias as evidências que mostram que as raparigas utilizam um *bullying* mais indirecto e relacional utilizando comportamentos de exclusão e que prejudiquem as amigas (Besag, 2006, citado por Smith, 2013), enquanto os rapazes têm comportamentos agressivos mais directos e físicos (Bjorkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992a; Bjorkqvist & Niemela, 1992, citado por Little, Henrich, Jones & Hawley, 2003). Tal como referido, o *cyberbullying* ocorre preferencialmente a meio da adolescência e é utilizado mais por raparigas do que por rapazes, embora a diferença não seja muito significativa (Smith, 2013).

Em suma, a questão do *bullying* é algo cada vez mais recorrente nas escolas, quer ao nível nacional, como ao nível internacional. É uma temática que merece uma maior preocupação por parte de todos os contextos que lhe estão subjacentes, ou seja, alunos, pais, professores, pessoal das escolas, entre outros, devem estar atentos e em alerta devido às consequências da prática do *bullying*, quer para os *bullies*, quer para as próprias vítimas (Sigfusdottir, Gudjonsson & Sigurdsson, 2010), mas não só, afecta também todos os grupos que estão envolvidos nestes comportamentos, e que sofrem ao nível emocional (Meland, Rydning, Lobben, Breidablik & Ekeland, 2010).

O objectivo da nossa investigação é então analisar a relação entre a percepção que os jovens têm do seu suporte familiar e os diferentes tipos de comportamentos agressivos. Temos também como objectivo analisar a percepção que os jovens têm do seu suporte familiar e o desenvolvimento de comportamentos de *bullying*, de acordo com a idade e o género.

2. Metodologia

2.1. Participantes

Trata-se de um estudo do tipo transversal, com carácter exploratório, no qual o local onde foi recolhida a amostra foi escolhido por conveniência.

Os questionários foram aplicados a 286 estudantes que frequentam o 3º ciclo (7º, 8º e 9º ano) e o ensino secundário (10º, 11º e 12º), do ensino regular, de uma escola secundária pública em Almada.

Os estudantes tinham idades compreendidas entre 12 e 20 anos, sendo a média de idades de 16 anos ($M = 15,60$). No total da amostra, 54% dos jovens eram do sexo feminino e 46% do sexo masculino, 32% frequentavam o 12º ano de escolaridade e 18% o 7º ano e o 11º ano. A maioria dos participantes tinham um estatuto sócio-económico médio (60%), seguindo-se 17% dos estudantes com estatuto médio-alto e 15% com médio-baixo.

2.2. Instrumentos

Os estudantes preencheram um Questionário Sociodemográfico, a Escala de Auto-avaliação da Agressão (Little, T. D., Jones, S. M., Henrich, C. C., & Hawley, P. H., 2003, versão experimental da adaptação Portuguesa de Gouveia, Leal e Cardoso 2011), a escala original é composta por 36 itens que separa as formas gerais e as funções específicas que o comportamento agressivo pode adoptar. E ainda a Escala de Percepção de Suporte Social da Família (PSS-Fa; versão experimental de Gouveia, Leal, Cardoso, Sangalhos & Nunes, 2013). Esta última é utilizada para medir a percepção que os adolescentes têm do apoio da família. Tem três possibilidades de resposta (Sim, Não e Não Sei) e é composta por 20 itens.

Em termos estatísticos foi realizado o cálculo de frequências, o teste de correlação de Spearman (ρ ou r), uma vez que não se verificou a normalidade de distribuição de nenhuma das variáveis, uma One way Anova para fazer a comparação entre os grupos de idade e a percepção que os adolescentes têm do seu suporte familiar, e o teste paramétrico 't student' para verificar a existência, ou não, de diferenças entre o sexo e a percepção de suporte familiar.

2.3. Procedimento

A amostra foi recolhida entre os meses de Março e Maio de 2013. Foi necessário efectuar deslocações à escola e entrar em contacto com os directores de turma, de modo a permitirem as recolhas nas suas aulas. Devido à disponibilidade de horários algumas recolhas foram feitas presencialmente e outras foram realizadas pelos directores de turma. Foi elaborado um consentimento informado para que os adolescentes entregassem aos pais, e foi dado um prazo de uma semana para obter uma resposta por parte dos mesmos. Só participaram no estudo os estudantes que entregaram o consentimento informado.

3. Resultados

Este estudo teve como principal objectivo analisar a relação entre a percepção que os jovens têm do seu suporte familiar e os diferentes tipos de comportamentos agressivos. Deste modo, a fim de verificar se havia ou não relação entre estes dois acontecimentos procedeu-se à aplicação do teste de Correlação de Spearman (ρ ou ρ), uma vez que não se verificou a normalidade de distribuição de nenhuma das variáveis.

Seguidamente serão apresentados os resultados da correlação entre a percepção do suporte familiar e as 6 dimensões da agressão (Tabela 1).

Tabela 1. Correlação de Spearman entre a percepção do suporte familiar e as 6 dimensões da agressão

	Suporte Familiar	Agressividade Direta (Forma Pura)	Agressividade Direta Reactiva	Agressividade Directa Instrumental	Agressividade Relacional (Forma Pura)	Agressividade Relacional Reactiva	Agressividade Relacional Instrumental
Rho	1,000	-,074	-,036	-,111	-,052	-,060	-,081
P (bilateral)	.	,215	,554	,063	,382	,321	,174
N	286	279	273	282	280	277	281
Rho	-,074	1,000	,608**	,440**	,554**	,409**	,394**
P (bilateral)	.	.	,000	,000	,000	,000	,000
N	279	279	270	278	276	273	277
Rho	-,036	,608**	1,000	,340**	,409**	,516**	,284**
P (bilateral)	,554	,000	.	,000	,000	,000	,000
N	273	270	273	272	271	269	271
Rho	-,111	,440**	,340**	1,000	,405**	,351**	,602**
P (bilateral)	,063	,000	,000	.	,000	,000	,000
N	282	278	272	282	280	276	280
Rho	-,052	,554**	,409**	,405**	1,000	,527**	,440**
P (bilateral)	,382	,000	,000	,000	.	,000	,000
N	280	276	271	280	280	275	278
Rho	-,060	,409**	,516**	,351**	,527**	1,000	,391**
P (bilateral)	,321	,000	,000	,000	,000	.	,000
N	277	273	269	276	275	277	275
Rho	-,081	,394**	,284**	,602**	,440**	,391**	1,000
P (bilateral)	,174	,000	,000	,000	,000	,000	.
N	281	277	271	280	278	275	281

* Verificam-se correlações significativas entre as variáveis a um nível de significância $\alpha=0,05$.

** Verificam-se correlações significativas entre as variáveis a um nível de significância $\alpha=0,01$.

n.s. Não se verificam correlações significativas entre as variáveis

Tal como podemos observar através da leitura da Tabela 1 verificou-se uma correlação positiva entre as diferentes dimensões da agressividade (directa ou relacional) e as suas formas funcionais (reactiva ou instrumental). Tal como também foi possível observar, não foram encontradas correlações entre a percepção que os alunos têm das suas relações familiares, e da forma como os apoiam, e os comportamentos agressivos.

Procurou-se também perceber se existia um efeito de género e de idade na percepção que os jovens têm do seu suporte familiar e no desenvolvimento de comportamentos agressivos. Passamos a apresentar, de seguida, os resultados obtidos relativamente a estes aspectos nas Tabelas 2 e 3.

Tabela 2. One way ANOVA para comparação entre os grupos de idade e o suporte familiar

VDs / Idade		N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	ANOVA F	g.l.	P (bilateral)	Sig.
Suporte Familiar	12-14 anos	90	11,06	3,333	0	20	,002(a)	2	,999	n.s.
	15-16 anos	71	11,00	3,456	0	19				
	17 em diante	125	10,62	4,083	0	15				
	Total	286	10,85	3,701	0	20				
Agressividade Direta (Forma Pura)	12-14 anos	85	7,22	2,296	6	17	,012	2	,988	n.s.
	15-16 anos	70	7,24	1,876	6	14				
	17 em diante	124	7,19	2,350	6	24				
	Total	279	7,22	2,216	6	24				
Agressividade Direta Reactiva	12-14 anos	83	9,00	3,346	6	19	4,005(a)	2	,135	n.s.
	15-16 anos	68	10,00	3,985	6	22				
	17 em diante	122	8,80	3,165	6	24				
	Total	273	9,16	3,462	6	24				
Agressividade Directa Instrumental	12-14 anos	87	6,74	2,822	6	22	,290	2	,748	n.s.
	15-16 anos	70	6,77	2,366	6	18				
	17 em diante	125	6,53	2,245	6	24				
	Total	282	6,65	2,460	6	24				
Agressividade Relacional (Forma Pura)	12-14 anos	86	6,98	2,326	6	20	1,931	2	,147	n.s.
	15-16 anos	69	7,74	2,627	6	18				
	17 em diante	125	7,18	2,482	6	24				
	Total	280	7,25	2,481	6	24				

Agressividade Relacional Reactiva	12-14 anos	85	8,18	2,945	6	19	2,153	2	,118	n.s.
	15-16 anos	67	9,03	3,303	6	20				
	17 em diante	125	8,17	2,744	6	24				
	Total	277	8,38	2,961	6	24				
Agressividade Relacional Instrumental	12-14 anos	85	6,38	1,573	6	16	5,639	2	,060	n.s.
	15-16 anos	71	6,94	2,741	6	20				
	17 em diante	125	6,58	2,290	6	24				
	Total	281	6,61	2,234	6	24				

* Verificam-se diferenças significativas entre os grupos a um nível de significância $\alpha=0,05$.

** Verificam-se diferenças significativas entre os grupos a um nível de significância $\alpha=0,01$.

n.s. Não se verificam diferenças significativas entre os grupos.

(a) Por não satisfação da condição de homocedasticidade, foi aplicado o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis

Para fazer a comparação entre os grupos de idade e a percepção que os adolescentes têm do seu suporte familiar, procedeu-se à aplicação de uma One way Anova. Sendo a nossa hipótese H_0 – Não se verificam diferenças significativas entre as médias dos diferentes grupos, e H_1 – Verificam-se diferenças significativas entre as médias dos diferentes grupos, e dado que para todas as VDs os $p > 0,05$, aceita-se H_0 . Assim sendo, ao analisarmos a Tabela 2 é possível observar que não se verificam diferenças significativas entre os diferentes grupos de idade. O que quer dizer que, independentemente da idade, não existem diferenças na percepção que os jovens têm do apoio que recebem por parte das suas famílias.

Tabela 3: T teste para a comparação entre o sexo e o suporte familiar

	Sexo do inquirido	N	Média	Desvio Padrão	t teste	g..l.	p (bilateral)	Sig.
Suporte Familiar	Feminino	154	10,94	3,205	,395	241,998	,693	n.s.
	Masculino	132	10,76	4,218				
Agressividade Direta (Forma Pura)	Feminino	151	6,65	1,348	-4,574	176,422	,000	**
	Masculino	128	7,88	2,788				
Agressividade Direta Reactiva	Feminino	148	8,47	2,861	-3,541	222,619	,000	**
	Masculino	125	9,97	3,920				
Agressividade Directa Instrumental	Feminino	154	6,23	1,100	-3,004	149,333	,003	**
	Masculino	128	7,16	3,383				
Agressividade Relacional (Forma Pura)	Feminino	154	6,86	1,625	-2,779	177,641	,006	**
	Masculino	126	7,73	3,176				

Agressividade Relacional Reactiva	Feminino	149	7,88	2,441	-3,005	226,865	,003	**
	Masculino	128	8,96	3,387				
Agressividade Relacional Instrumental	Feminino	154	6,21	,868	-3,105	142,128	,002	**
	Masculino	127	7,09	3,120				

* Verificam-se diferenças significativas entre os sexos a um nível de significância $\alpha=0,05$.

** Verificam-se diferenças significativas entre os sexos a um nível de significância $\alpha=0,01$.

n.s. Não se verificam diferenças significativas entre os sexos.

Uma vez que o pretendido era fazer a comparação de médias (VD) entre 2 amostras independentes (VI - sexos), utilizou-se o teste paramétrico 't teste'. Deste modo, é possível verificar a existência, ou não, de diferenças entre o sexo e a percepção de suporte familiar. Para verificar entre que grupos existem diferenças significativas H_0 - Não se verificam diferenças significativas entre os sexos / as médias não são significativamente diferentes, ou H_1 - Verificam-se diferenças significativas entre os sexos / as médias são significativamente diferentes, há que identificar na tabela de resultados os valores de p inferiores a 0,05. Pela observação da Tabela 3 é possível verificar que não existem diferenças significativas entre os sexos ao nível do suporte familiar ($p>0,05$ -> Aceita-se H_0). Contudo, para um nível de significância $\alpha=0,01$, verificam-se diferenças significativas entre os sexos. Nomeadamente, F1 (Agressividade Directa - Forma Pura) - ($t=-4,574$; g.l.=176,422; $p=,000$), ou seja, os alunos (média=7,88) tendem a manifestar um nível de agressividade directa (forma pura) superior ao das alunas (média=6,65). No que diz respeito a F2 (Agressividade Directa Reactiva - ($t=-3,541$; g.l.=222,619; $p=,000$), os alunos (média=9,97) tendem a manifestar um nível de agressividade directa reactiva superior ao das alunas (média=8,47). No tipo de Agressividade Directa Instrumental (F3) - ($t=-3,004$; g.l.=149,333; $p=,003$), os alunos (média=7,16) tendem a manifestar um nível de agressão superior ao das (média=6,23). Relativamente ao tipo de Agressividade Relacional - Forma Pura (F4) - ($t=-2,779$; g.l.= 177,641; $p=,006$), os alunos (média=7,73) tendem a manifestar um nível de agressão superior ao das alunas (média=6,86). Na Agressividade Relacional Reactiva (F5) - ($t=-3,005$; g.l.= 226,865; $p=,003$), os alunos (média=8,96) tendem a manifestar um nível de Agressão superior ao das alunas (média=7,88). Por fim, no tipo de Agressividade Relacional Instrumental (F6) - ($t=-3,105$; g.l.= 142,128; $p=,002$), os alunos (média=7,09) tendem a manifestar um nível de agressão superior ao das alunas (média=6,21).

4. Discussão

A nossa investigação teve como principal objectivo analisar de que forma é que a percepção que os jovens têm do seu suporte familiar contribui para o desenvolvimento de comportamentos agressivos. Foram ainda analisadas a percepção que os jovens têm do seu suporte familiar e o envolvimento no *bullying*, de acordo com a idade e o género.

Tendo em conta os aspectos evidenciados pela literatura, de que o suporte familiar tem influência no envolvimento em comportamentos agressivos, nomeadamente, no *bullying*, foi avançado como uma das hipóteses que os jovens que percebem um menor suporte familiar têm maior probabilidade de desenvolver comportamentos agressivos, e respectivamente o envolvimento no *bullying*. Contrariamente ao que os estudos revelam, os resultados da nossa amostra confirmam a inexistência de uma relação entre a percepção do suporte que os jovens têm das suas famílias e o envolvimento em algum tipo de comportamento relacionado com o *bullying*. Desta forma, estes resultados vêm refutar a nossa hipótese que afirmava que os jovens que percebem um menor suporte familiar têm maior probabilidade de desenvolver comportamentos agressivos. Como referido, os estudos mostram que os *bullies* revelam um baixo nível de coesão familiar em comparação com as vítimas e com aqueles que não se envolvem no *bullying* (Van Hoof, Raaijmakers, Beek, Hale III & Aleva, 2008). Podemos ainda referir que quanto mais uma família for afectuosa menor é a probabilidade dos adolescentes serem vítimas de *bullying* ou mostrarem algum tipo de comportamento relacionado com essa temática (Rigbee et al. 1999, citado por Van Hoof, Raaijmakers, Beek, Hale III & Aleva, 2008). Quer os amigos, quer a família têm um papel preponderante e são uma fonte importante de suporte social, o que permite ao adolescente saber o quanto é acarinhado e estimado pelos outros (Seeds, Harkness & Quilty, 2010). A coesão na família e o afecto surgem então como factores de protecção no desenvolvimento do comportamento de *bullying* (Van Hoof, Raaijmakers, Beek, Hale III & Aleva, 2008).

Outra hipótese que foi levantada está relacionada com o facto de se acreditar que existem diferenças na percepção que os jovens têm do suporte que recebem por parte das suas famílias, de acordo com a idade. Em concordância com o sucedido na primeira hipótese, os resultados obtidos apontam também para uma inexistência de relação entre estas variáveis. Ou seja, independentemente da idade, não existem diferenças na percepção que os jovens têm do apoio que recebem por parte das suas famílias e o envolvimento no *bullying*. Não existem evidências que comprovem o declínio deste tipo de comportamento ao longo da adolescência (Smith, Madsen e Moody, 1999, citado por Smith, 2013), contudo vários são os trabalhos que evidenciam diferenças nos tipos de *bullying* utilizados consoante a idade. Segundo Smith (2013) quanto mais velhos são os jovens maior é a agressão do

tipo indirecto e relacional, e por sua vez, quanto mais novos são maior é a tendência de apresentar comportamentos mais físicos, como pontapear e bater.

Por fim, a última hipótese avançada consta também do facto de se acreditar que existem diferenças na percepção que os jovens têm do suporte que recebem por parte das suas famílias, de acordo com o género. De acordo com as restantes hipóteses, os resultados obtidos apontam também para uma inexistência de relação entre estas variáveis. Podemos ainda salientar que os rapazes tendem a manifestar comportamentos mais agressivos do que as raparigas em todas as diferentes dimensões da agressividade (directa ou relacional) e as suas formas funcionais (reactiva ou instrumental), ao contrário do que é referido na literatura. Alguns estudos mostram que as raparigas utilizam um *bullying* mais indirecto e relacional utilizando comportamentos de exclusão (Besag, 2006, citado por Smith, 2013), enquanto os rapazes tendem a ter comportamentos agressivos mais directos e físicos (Bjorkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992a; Bjorkqvist & Niemela, 1992, citado por Little, Henrich, Jones & Hawley, 2003). Ao contrário do que tinha sido avançado inicialmente por Little, Henrich, Jones e Hawley (2003), os resultados destes autores não apontam para comportamentos de carácter relacional utilizados pelas raparigas, pelo contrário, estes comportamentos foram ligeiramente mais identificados nos rapazes. O facto de serem os rapazes que exercem um *bullying* mais físico e directo não significa que sejam efectivamente mais agressivos do que as raparigas. Identificar estes comportamentos nas raparigas pode ser encarado como um desafio, uma vez que estas utilizam um *bullying* mais relacional, e um pouco mais subtil, não sendo tão fácil de identificar como nos rapazes (Neto, 2005).

Os resultados da nossa investigação sugerem ainda que quando os alunos apresentam formas puras de agressividade aumentam a probabilidade de se envolverem em comportamentos delinquentes e disruptivos e desta forma apresentam um fraco ajustamento social, tal como afirma Little, Henrich, Jones e Hawley (2003).

Uma vez que a nossa amostra apenas foi constituída por alunos de uma escola pública seria interessante, em estudos futuros, estudar a comparação entre adolescentes de várias escolas, nomeadamente do ensino público e do ensino privado.

Em suma, não é possível a resolução deste problema sem a contribuição dos diferentes contextos que dele fazem parte. Amigos, comunidade, família, escola, todos eles têm a obrigação de intervir, uma vez que não se trata de um problema com uma causa isolada. Ao estudarmos este fenómeno reparamos que o local onde preferencialmente ocorre é na escola (Neto, 2005). A escola tem um papel fundamental na socialização dos indivíduos. Os papéis da escola e da família distinguem-se, uma vez que a relação afectiva e pessoal está mais a cargo da família e as aprendizagens estão relacionadas com o desempenho escolar. Quer as funções da escola, quer as da família são idênticas, uma vez

que a escola também promove o desenvolvimento e a adequada socialização dos indivíduos, os seus papéis é que são diferentes (Relvas, (s.d.), cit. por Medeiros, 2000). Sendo dois contextos de extrema importância para os adolescentes e que podem influenciar o desenvolvimento de comportamentos agressivos é bastante importante que juntos contribuam para a resolução deste fenómeno.

Referências

- Bandeira, C., & Hutz, C. (2012).** *Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP, 16, 35-44.*
- Braconnier, A., & Marcelli, D. (2000).** *As mil faces da adolescência.* Lisboa: Climepsi Editores.
- Freeman, J. G., Samdal, O., Klinger, D. A., Dur, W., Griebler, R., Currie, D. & Rasmussen, M. (2009).** The Relationship of Schools to Emotional Health and *Bullying. International Journal Public Health, 54, 251-259.*
- Little, T., Henrich, C., Jones, S. & Hawley, P. (2003).** Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development, 27, 122-133.*
- Meland, E., Rydning, J. H., Lobben, S., Breidablik, H. & Ekeland, T. (2010).** Emotional, self-conceptual, and relational characteristics of *bullies* and the *bullied.* *Scandinavian Journal of Public Health, 38, 359-367.*
- Neto, A. (2005).** *Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. Jornal de Pediatria, 81, 164-172.*
- Relvas, A. P. (2000).** Adolescente(s), Família(s) e Escola(s). In M. T. Medeiros (Ed.), *Adolescência: abordagens, investigações e contextos de desenvolvimento* (pp. 48-77). Lisboa: Direcção Regional de Educação.
- Seeds, P. M., Harkness, K. L. & Quilty, L. C. (2010).** Parental Maltreatment, *Bullying* and Adolescent Depression: Evidence for the Mediating Role of Perceived Social Support. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 39, 681-692.*
- Segrin, C., Nevarez, N., Arroyo, A. & Hardwood, J. (2012).** Family of Origin Environment and Adolescent *Bullying* Predict Young Adult Loneliness. *The Journal of Psychology, 146, 119-134.*
- Sigfusdottir, I. D., Gudjonsson, G. H. & Sigurdsson, J. F. (2010).** *Bullying* and delinquency. The mediating role of anger. *Personality and Individual Differences, 48, 391-396.*
- Smith, P. (2013).** School *Bullying.* *Sociologia, Problemas e Práticas, 71, 81-98.*
- Van Hoof, A., Raaijmakers, Q.A., Van Beek, Y., Hale III, W.W. & Aleva, L. (2008).** A Multi-mediation Model on the Relations of *Bullying*, Victimization, Identity, and Family with Adolescent Depressive Symptoms. *Journal Youth Adolescence, 37, 772-782.*
- Wang, J., Iannotti, R. & Nansel, T. (2009).** School *Bullying* Among Adolescents in the United States: Physical, Verbal, Relational, and Cyber. *Journal of Adolescent Health, 45, 368 -375.*

Bullying: A importancia das atitudes dos professores no desenvolvimento de comportamentos vitimizantes ou agressivos em adolescentes

Bullying: The importance of teachers' attitudes in the development of aggressive or victim behaviours among adolescents

Sangalhos¹ T., Leal^{1,2}, I., Gouveia^{1,2} P., Nunes¹, C.

¹*Instituto Superior de Psicologia aplicada - ISPA (Portugal)*

²*UIPES, I&D Unidade de Investigação em Psicologia e Saúde (Portugal)*

taniasangalhos@hotmail.com, ileal@ispa.pt, pgouveia@ispa.pt, claudianunes1@hotmail.com

Resumo

Enquadramento Conceptual: O papel do professor e o conhecimento que este tem acerca do *bullying* nas escolas ainda é um ponto pouco estudado. Segundo alguns estudos as crianças têm receio em contar aos professores os comportamentos violentos que se sucedem nas escolas, o que acaba por ter repercussões nas mesmas. **Objectivos:** Este estudo tem como principal objetivo aceder às atitudes dos professores perante situações de *bullying* e perceber se existe relação no desenvolvimento de comportamentos de *bullying* (vitimizantes ou agressivos) nos adolescentes. **Metodologia:** Participaram, neste estudo, 498 adolescentes (idades compreendidas entre os 12 e os 21 anos, a frequentarem o 3.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário) e 39 professores. Os estudantes preencheram um Questionário Sociodemográfico; a Escala de Auto-Avaliação da Agressão (Gouveia, Leal, Cardoso, Sangalhos & Nunes, 2013) e a Escala de Agressão e Violência Escolar (AVE, versão experimental da adaptação portuguesa de Gouveia & Neves, 2011). Os professores preencheram um Questionário Sociodemográfico, o Questionário de avaliação das respostas dos professores ao *bullying* (Bush, M. D., 2009, versão traduzida por Gouveia, Leal & Cardoso, 2011). **Resultados:** Os resultados apontam para uma fraca perceção do *bullying* por parte dos professores, atuando de forma insuficiente para a redução e interrupção das situações de *bullying*. **Conclusão:** Concluímos que estes resultados se podem dever ao fato de a maioria dos comportamentos de *bullying* ocorrerem fora da visão dos adultos e pelo fato de grande parte das vítimas não reagir ou falar sobre a agressão sofrida.

Palavras-chave: *Bullying*, Atitudes, Professores, Comportamentos Agressivos e Vitimizantes, Adolescentes.

Abstract

Conceptual Framework: The role of teachers and their knowledge about *bullying* in schools as not been yet studied a lot. According to some studies, the children are afraid to speak to their teachers about violent behaviors that take place in schools, which brings consequences for them. **Objectives:** This study aims to analyze the teachers behaviors when confronted with the *bullying* incidents, and also to understand *bullying* behaviors (victims or aggressors) in adolescents. **Methodology:** 498 adolescents have participated in this study (aged 12 and 21 years, to attend the 3rd cycle of basic and high school) and 39 teachers. Students filled one sociodemographic questionnaire; the scale of self-assessment and aggression (Gouveia, Leal, Cardoso, Sangalhos & Nunes, 2013) and the scale of aggression and school violence (AVE, experimental version of Portuguese adaptation of Gouveia & Neves (2011)). The teachers filled one sociodemographic questionnaire to, the questionnaire of assessment teacher's answers of *bullying* (Bush, M. D., 2009, translated version by Gouveia, Leal & Cardoso, 2011). **Results:** The results indicate a weak perception of *bullying* by teachers, acting insufficient to reduce and interrupt *bullying* situations. **Conclusion:** We conclude that these results may be due to the fact that most *bullying* behavior occurs out of sight of the adults and because most victims do not talk about the aggression incidents.

Key-words: *Bullying*, Attitudes, Teacher, Aggressive and Victims Behavior, Adolescent.

1. Introdução

Durante a adolescência existem grandes mudanças, tanto ao nível físico como psicológico, e ainda mudanças sociais e de relacionamento. Se a saúde e o desenvolvimento social no período da adolescência forem prejudicados, haverá problemas ao longo da vida (Owusu, Hart, Oliver, & Kang, 2011).

O *bullying* escolar, às vezes também é denominado como vitimização ou assédio por parte dos pares e é definido por um subconjunto de comportamentos agressivos (Ma, Phelps, Lerner, & Lerner, 2009). A vitimização dos colegas pode acarretar consequências devastadoras para as crianças e adolescentes. Há investigadores que mostram que existe uma associação entre a vitimização de pares e os sintomas de internalização. A vitimização de pares especificamente, têm sido associada à desregulação emocional, solidão e ansiedade. Para além destes sintomas serem internalizados, tanto as vítimas como os agressores relatam uma sensação de satisfação de vida reduzida (Williams & Kennedy, 2012)

O pioneiro, e o grande responsável pelo trabalho realizado acerca do *bullying* foi Dan Olweus. Este autor reconheceu que havia muitos conflitos entre pares, e quis destacar a parte mais prejudicial (Finkelhor, Turner, & Hamby, 2012). Olweus defende que o *bullying* é um comportamento agressivo específico na escola, em que o agressor procura intencionalmente e de forma repetida prejudicar alguém mais fraco, tanto ao nível físico como psicológico (Donat, Umlauf, Dalbert, & Kamble, 2012). Ao pensarmos numa relação de comunicações onde existem indícios de *bullying*, é notável um desequilíbrio de poder (Porholac & Kokko, 2009). Para além disso, existe ainda uma intenção de agressão que é contínua num período de tempo (Lomas, Stough, Hansen, & Downey, 2012).

Olweus para além de mencionar o agressor e a vítima nas situações de *bullying*, ele fala-nos também dos seguidores do agressor, que apesar de não iniciarem estes episódios acabam por participar nos mesmos (Donat, Umlauf, Dalbert, & Kamble, 2012).

A agressividade infantil tem sido considerada um grave problema uma vez que pode apresentar profundas consequências tanto para os agressores como para as vítimas, pois as crianças passam grande parte do seu tempo nas escolas interagindo com os seus colegas e grupos de pares (Guerra, Williams, & Sadek, 2011).

Os comportamentos violentos e agressivos cometidos em meio escolar têm vindo a aumentar, forçando a que a escola tenha de rever as suas políticas e perceber o que está errado (Radliff, Wheaton, Robinson, & Morris, 2012).

Este ato intencional pode ser caracterizado de quatro formas: físico, comportamental, relacional ou verbal. O físico é o mais conhecido e que inclui um dano físico, o comportamental é o ato negativo dirigido ao outro, por exemplo entornar uma bebida. O verbal consiste em comentários desagradáveis para o outro, e por ultimo, o relacional, que pode também ser denominado como o *bullying* social, consiste na rejeição (Blood, Boyle, Blood, & Nalesnik, 2010).

Um ambiente escolar caracterizado pelo *bullying* pode criar um clima de medo e de intimidação, o que trará implicações negativas para o ajuste e aprendizagem dos alunos (Mehta, Cornell, Fan, & Gregory, 2013). E a verdade é que milhares de crianças veem a escola como um lugar inseguro (Blood, Boyle, Blood, & Nalesnik, 2010). Desta forma, quando os alunos percecionam a escola como um clima de *bullying*, para além de haver uma descida no aproveitamento escolar, denota-se também um menor envolvimento nas atividades escolares. Quando os alunos participam em atividades extracurriculares na sua escola está associado a um ambiente positivo em relação à mesma (Mehta, Cornell, Fan, & Gregory, 2013)

O clima da escola tornou-se reconhecido como algo importante na regulação do estudante. Embora não haja nenhuma definição universal, o ambiente escolar em geral está associado à qualidade e ao carácter social das interações da escola moldadas pelas normas, valores, regras, estruturas organizacionais, e os padrões de relacionamento. O ambiente escolar é complexo, e uma construção

multidimensional que engloba crenças, valores e atitudes dos professores, alunos e funcionários (Klein, Cornell, & Konold, 2012).

Como a violência nas escolas tem vindo a aumentar, é essencial que se tente travar ou pelo menos minimizar estas situações, e para tal é necessário a prevenção e intervenções precoces. Desta forma, pretende-se reduzir as consequências negativas e uma melhoria geral do ambiente escolar (Bowllan, 2011). A partir do grupo de pares é possível obter informações úteis, visto que em muitos casos eles assistem a situações que estão fora do alcance dos adultos (Puh, Luedicke, & Heuer, 2011). E o que acontece muitas vezes é que os adolescentes são relutantes na procura de ajuda no que toca ao *bullying* (Eliot, Cornell, Gregory, & Fan, 2010).

Com aplicação de programas de intervenção sobre o *bullying* nas escolas tantos os colegas como os professores são ensinados a reconhecer e a interromper toda agressão (Finkelhor, Turner, & Hamby, 2012). As intervenções eficazes acerca do comportamento de *bullying* nas escolas, são elaboradas para reestruturar o bom clima da escola, para que a mesma seja inclusiva e positiva (Swearer, Wang, Maag, Siebecker, & Frerichs, 2012). Os melhores programas de intervenção para parar o *bullying*, são os que envolvem toda a escola (Blosnich & Bossarte, 2011).

De facto o *bullying* é comum existir nas escolas, mas a sua prevalência é subestimada pela maioria das pessoas, nomeadamente os funcionários da escola. Para que se consiga uma gestão eficaz do *bullying*, muitas vezes requer a participação dos elementos da escola, como é o caso dos professores (Blood, Boyle, Blood, & Nalesnik, 2010), sendo estes o que desempenham um papel significativo na linha da frente na resposta aos conflitos dos alunos (Novick & Isaacs, 2010).

A literatura consultada por Wang, Iannotti e Luk (2012) é concordante ao afirmar que os alunos desejavam que os professores tivessem uma postura mais ativa e eficiente no que toca à intervenção do *bullying*. Seria assim pretendido que os professores prestassem assistência às vítimas e ajudassem na forma como deveriam lidar com a situação, e ainda procurar envolver os pais de ambos. Desta forma, para os alunos é importante que os profissionais da escola tomem medidas e abordem tanto com os agressores como com as vítimas.

É importante referir que a identificação do *bullying* torna-se o primeiro desafio dos professores, pois existem estudos que defendem que é particularmente difícil os professores conseguirem identificar o *bullying*, ou identificar os agressores (Porholac & Kokko, 2009). Contudo, muitas vezes os professores não testemunham o *bullying* ou não o reconhecem quando o veem (Eliot, Cornell, Gregory, & Fan, 2010). Por outro lado, os professores têm maior tendência em intervir apenas na agressão física minimizando o *bullying* não-verbal e relacional (Porholac & Kokko, 2009). Já outras pesquisas mostram que é mais provável os professores intervirem quanto maior for a empatia com o aluno vitimizado (Peterson, Puhl, & Luedicke, 2012).

Geralmente o *bullying* que é praticado de forma indireta, que é o que parece causar mais sofrimento nos jovens, e é o que têm uma maior probabilidade de passar despercebido aos professores. É necessário existir um maior controle sobre esta temática, pois em muitos casos as vítimas sentem uma desvalorização destes episódios por parte dos adultos, o que faz com que eles não relatem estes episódios, por não se sentirem protegidos pelos professores, poderão sentir que estes não são capazes de os proteger (Bauman & Rio, 2006).

É então importante que os profissionais que trabalham diretamente com os jovens tentem prevenir este tipo de conduta e assim diminuir os comportamentos de risco de forma a desenvolver uma melhor qualidade de vida (Radliff, Wheaton, Robinson, & Morris, 2012). Desta forma, os professores têm um papel fundamental no bem-estar e no desenvolvimento das crianças, tendo um papel importantena diminuição da agressividade e delinquência (Wei, Williams, Chen, & Chang, 2010).

No fundo, os alunos querem ser tratados de forma justa pelos professores e consideram a justiça como o fator essencial para se ser um bom professor. Assim, os alunos que se sentem mais justificados pelos professores tendem a ser mais propensos a aceitar e aderir às regras da escola, e por sua vez a menos susceptíveis a intimidar os outros. Já os adolescentes que não aceitam essas regras, mostram uma maior predisposição em desenvolver comportamentos desviantes na escola (Donat, Umlauf, Dalbert, & Kamble, 2012).

Chang (2003, cit. por Blood, Boyle, Blood, & Nalesnik, 2010), reporta que as convicções e conhecimentos acerca do *bullying* têm um impacto direto nos comportamentos e atitudes dos alunos. A literatura consultada por Siyahhan, Aricak e Cayirdag-Acar (2012) é concordante ao afirmar que as crenças que os professores têm acerca do *bullying* influenciam também na sua intervenção.

É importante a criação de projetos de prevenção do *bullying* (Ma, Phelps, Lerner, & Lerner, 2009), uma vez que os adultos violentos e criminosos apresentam com frequências registos de *bullying* e outras formas de comportamento agressivo nas escolas (Ttofi, Farrington, & Lösel, 2012).

Compreender a forma como os professores respondem ao *bullying* parece fundamental para o desenvolvimento e implementação de programas de intervenção em meio escolar (Novick & Isaacs, 2010). Posto isto temos dois objetivos, perceber de que forma é que os professores percecionam o *bullying*, ou seja, o que é que os professores consideram que são comportamentos agressivos e a sua participação nos mesmos. Por outro lado, através da auto-avaliação dos alunos perceber como é que eles se classificam, seja como agressor ou como vitima. Fazendo uma relação entre ambos os objetivos espera-se que quanto maior for a perceção dos professores face ao *bullying*, menor seja o comportamento de agressão e de vitimização nos adolescentes.

2. Metodologia

2.1 Participantes

Participaram neste estudo 498 adolescentes e 39 professores, assumindo um total de 537 sujeitos da Escola Secundária Emídio Navarro, em Almada.

Os alunos apresentam idades compreendidas entre os 12 e os 21 anos, assumindo uma média de 15 anos de idade ($M = 15,26$). Estes adolescentes encontram-se entre o 7º e o 12º de escolaridade, onde a média se encontra no 9º ano. Mais de 90% dos alunos são de nacionalidade portuguesa, correspondendo à raça caucasiana. Uma vez que aplicação dos testes foi na Emídio Navarro, os alunos, na sua grande maioria residem em Almada em que 86% frequentaram o ensino público no último ano. Em relação ao número de repetências, podemos dizer que é baixo, afetando apenas 27,9% dos alunos. Apenas 16,3% dos alunos assumem manter uma relação.

A amostra dos professores apresenta uma média de idades de 50 anos ($M = 50$), sendo os 40 anos o valor mínimo e os 60 a idade máxima, sendo mais de 70% dos professores do sexo feminino. Grande parte dos professores encontra-se em regime de tempo inteiro, apresentando uma média de 26 anos consecutivos a lecionar na mesma escola, valores que se estabelecem entre 8 a 39 anos, o que podemos concluir que muitos dos professores pertencem a escola Emídio Navarro há um tempo significativo.

2.2 Instrumentos

Na investigação foram aplicados 3 instrumentos, um para os professores e os outros dois para os alunos, respetivamente. O “Questionário de avaliação das respostas dos professores ao *bullying*” (Bush, M. D., 2009, versão traduzida por Gouveia, Leal & Cardoso, 2011). A “Escala de Auto-avaliação da Agressão - EAAA” (Little, T. D., Jones, S. M., Henrich, C. C., & Hawley, P. H., 2003, versão experimental da adaptação portuguesa de Gouveia, Leal & Cardoso, 2011), é composta por 36 itens, que medem 6 dimensões da agressividade (2 formas puras de agressividade – direta e relacional, e duas funções específicas para cada uma destas formas – reativa e instrumental). O “Escala de Agressão e Violência Escolar– AVE” (Piñuel, I. & Oñate, A., 2006, versão experimental da adaptação portuguesa de Gouveia & Neves, 2011). – é uma escala constituída por 94 itens, que avalia a perceção de vitimização e sintomatologia envolvida.

2.3 Procedimento

A recolha da amostra efetuou-se na Escola Secundária Emidio Navarro entre o mês de Fevereiro e Abril de 2013.

Inicialmente foi dada a carta do consentimento informado, tanto para os pais dos adolescentes como para os professores. No caso dos pais, a carta foi para casa através dos adolescentes. Os alunos que ao fim de uma semana não trouxeram a carta relativamente à oposição dos encarregados de educação à participação dos educandos, os questionários foram aplicados. No caso dos professores, foi igualmente fornecida uma carta de consentimento informado e após a leitura da mesma e se não se opusessem a aplicação era feita no mesmo dia.

Em termos estatísticos na subamostra dos adolescentes, foi realizado o cálculo de frequências, t-teste e ANOVA. Na subamostra de professores foi efetuado o cálculo de frequências.

3. Resultados

Na escala AVE, verificam-se diferenças significativas entre os sexos, quer para as escalas de intimidação, quer para as de sintomas. Na escala de intimidação (t teste; $t=-2,417$; $g.l.=385,769$; $p=,016$), os rapazes em média ($M=0,40$) sentem-se mais intimidados que as raparigas ($M=0,18$); na escala de Agressividade (t teste; $t=-2,038$; $g.l.=487$; $p=,042$), são também os rapazes que ($M= 2,24$) tendem a sentir-se mais vítimas de agressão física direta do que as raparigas ($M=1,82$).

Identificamos a presença de sintomatologia nos jovens em estudo, nomeadamente, Ansiedade, Diminuição da Autoestima e Autoimagem Negativa, tendo sido as raparigas quem apresentou um maior índice de sintomatologia. Consultar Tabela 1.

Tabela 1: Escala de Sintomatologia

	Sexo do inquirido	N	Média	Desvio Padrão	t teste	g..l.	p (bilateral)	Sig.
Escala Clínica – Ansiedade	Feminino	237	2,84	2,300	2,884	490	,004	**
	Masculino	255	2,26	2,167				
Escala Clínica – Diminuição da Autoestima	Feminino	236	3,42	2,886	3,329	489	,001	**
	Masculino	255	2,58	2,644				
Escala Clínica – Autoimagem Negativa	Feminino	239	2,91	2,595	3,280	480,742	,001	**
	Masculino	255	2,18	2,375				

No que concerne a variável idade os alunos mais velhos (a frequentar o ensino Secundário) evidenciaram em média (M=3,40) ser vítimas de assédio, ou seja, de intimidação psicológica., quando comparados com os alunos mais novos (M=2,71). No entanto, nos restantes fatores embora não se verifiquem diferenças significativas entre os grupos, é o ensino Secundário que apresenta valores mais elevados. Consultar Tabela 2.

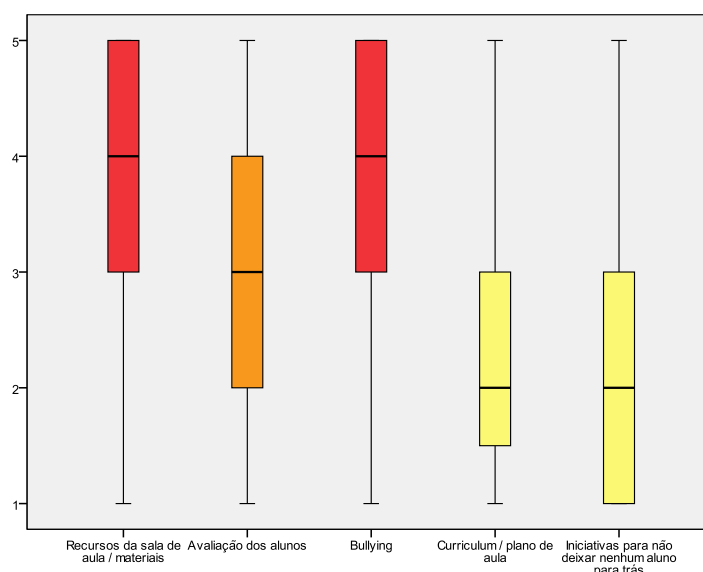
Tabela 2: Fatores da Escala AVE

	Nível de Escolaridade	N	Média	Desvio Padrão	t teste	g..l.	p (bilateral)	Sig.
Factor Assédio Ensino secundário	3º Ciclo do EB	224	2,71	3,370	-2,078	491,960	,038	*
	270	3,40	4,101					
Factor Intimidação Ensino secundário	3º Ciclo do EB	224	,45	1,413	-1,451	441,623	,148	n.s.
	269	,71	2,437					
Factor Exclusão Ensino secundário	3º Ciclo do EB	218	2,74	3,615	-1,627	484	,104	n.s.
	268	3,33	4,193					
Factor Agressividade Ensino secundário	3º Ciclo do EB	218	1,85	2,107	-1,619	487	,106	n.s.
	271	2,19	2,400					

No que concerne à EAAA, verificam-se diferenças significativas entre os sexos, para a dimensão da agressão direta (forma pura), sendo os rapazes que em média (M=7,61) evidenciam mais o tipo de agressão de passagem ao ato.

Numa lista de 5 preocupações, o *Bullying* e os Recursos de sala de aula/materiais foram apontados pelos 39 professores em estudo, como sendo as temáticas menos preocupantes (48,7% e 28,2% respetivamente). Consultar Gráfico 1.

Gráfico 1: Preocupações dos professores



De entre as diferentes situações apresentadas (e.g. ameaças com danos físicos; pontapear, bater noutro colega), os insultos, numa escala de 0 a 100%, mais de 60% (61,6%) dos professores considera estar entre o moderadamente a muito apto para responder a este tipo de comportamento. Relativamente à exclusão social, mais de metade dos professores inquiridos (56,4%) consideram-se aptos na resolução deste problema.

Dos 39 professores que participaram no estudo, 92,3% nunca receberam formação para dar resposta ao *bullying* desde que foram contratados para esta escola. Onde todos os professores asseguraram a inexistência de qualquer tipo de ajuda para dar resposta ao *bullying* no último ano letivo.

4. Discussão

Um dos aspetos pelo qual este estudo se desenvolveu, foi o aumento da severidade e intensidade do assédio e da violência escolar entre os 17 e os 21 anos (consultar estudo de Piñuel & Oñate, 2006). Desta forma, procurámos perceber se haveriam diferenças entre os sexos. A Escala de Intimidação apontou que os rapazes em média ($M=0,40$) sentem-se mais intimidados que as raparigas ($M=0,18$), o que vai de encontro à investigação de Fleming e Jacobsen (2009) que mostrou que os rapazes são mais propensos do que as raparigas a relatarem ser vítimas de *bullying*. Na escala de Agressividade, são também os rapazes que ($M= 2,24$) tendem a sentir-se mais vítimas de agressão física direta do que as raparigas ($M=1,82$). Os nossos resultados vão de encontro à literatura, uma vez que no que concerne a diferenças entre sexos relativamente aos comportamentos de *bullying*, são os rapazes que referem

ser mais intimidados (Crapanzano, Frick, Childs, & Terranova, 2011), ou seja, mais vítimas de agressão.

Um dos aspetos que se procurou estudar na nossa investigação está relacionado com a sintomatologia que os adolescentes poderão desenvolver quando confrontados com situações de *bullying*. O nosso estudo aponta que as raparigas apresentam um maior índice de sintomatologia, nomeadamente na escala de ansiedade ($M = 2,84$), na diminuição da autoestima ($M = 3,42$) e na autoimagem negativa ($M = 2,91$), quando comparadas com os rapazes ($M = 2,26$; $M = 2,58$; $M = 2,18$, respetivamente).

Para as vítimas o *bullying* é inevitavelmente uma experiência traumática que reduz a qualidade de vida e que comporta consequências imediatas, como o bem-estar da vítima e as competências psicossociais. Isto inclui, a ansiedade social, sentimentos de solidão, baixa auto-estima e depressão (Porholac & Kokko, 2009; Blood, Boyle, Blood, & Nalesnik, 2010). Assim os nossos resultados vão de encontro ao que é afirmado por, Duong, Schwartz, Chang, Kelly e Tom (2009), que referem que as vítimas de agressão entre pares apresentam como fatores de risco problemas de ajustamento diversos, tais como ansiedade, depressão, solidão, baixa autoestima, problemas de externalização, evitamento da escola e insucesso académico. De facto a vitimização está relacionada com dificuldades na escolas, mas a isto pode juntar-se uma menor capacidade de auto-eficácia das crianças vítimas de *bullying* e ainda um menor desempenho académico quando comparado com o seu grupo de pares (Williams & Kennedy, 2012).

Segundo Fleming e Jacobsen (2009) em investigação com alunos do ensino secundário mostraram que as raparigas eram mais propensas a relatar sinais de depressão quando vivenciam situações de *bullying*. O que vai de encontro aos resultados obtidos no nosso estudo, resultados esses que sugerem que as raparigas estão mais dispostas a um maior nível de sintomatologia quando comparadas com o sexo oposto.

Existe uma relação entre a idade e o envolvimento em situações de *bullying*. Vários estudos indicam que as crianças mais jovens encontram-se mais predispostas a envolverem-se nestas situações e estarem mais envolvidas em comportamentos de intimidação quando comparadas com jovens mais velhos (Williams & Veeh, 2012). Esta afirmação não vai de encontro aos nossos resultados, visto que os alunos mais velhos (a frequentar o ensino Secundário) evidenciaram em média ($M=3,40$) ser mais vítimas de assédio, ou seja, de intimidação psicológica., quando comparados com os alunos mais novos ($M=2,71$).

No que concerne à EAAA, verificam-se diferenças significativas entre os sexos e tal como afirma Chen e Astor (2011) são os rapazes que em média ($M=7,61$) evidenciam mais o tipo de agressão de passagem ao ato. Em relação às funções da agressão direta (reativa e instrumental), também são os rapazes quem evidencia uma média mais elevada, revelando uma maior propensão para se envolverem em comportamentos hostis, e até de delinquência e criminalidade.

Os estudos sugerem que os rapazes exibem o maior número de comportamentos agressivos diretos, quando comparados com as raparigas e que existem diferenças comuns entre géneros relativas à agressão indireta (Arm, R.G., Dahinten, V.S., Marchall, S.K. & Shapka, J.D., 2011). De acordo com os nossos resultados, muitos estudos defendem que os rapazes têm comportamentos mais agressivos do que as raparigas, como também maior frequência (Chen & Astor, 2011). Outros estudos sustentam que as raparigas se envolvem mais em agressões relacionais quando comparadas com os rapazes (Swearer, Wang, Maag, Siebecker, & Frerichs, 2012), sendo considerado um tipo de *bullying* tradicionalmente feminino (Blood, Boyle, Blood, & Nalesnik, 2010).

Estes resultados são sugestivos de que o investimento dos professores em tentar colmatar os episódios de *bullying* é baixo, uma vez que não consideram o *bullying* uma prioridade nas escolas. No entanto, os professores desta amostra consideraram estar moderadamente aptos para resolver situações de agressão e violência entre alunos. De entre as diferentes situações apresentadas (e.g. ameaças com danos físicos; pontapear, bater noutro colega), os professores assinalaram como estando mais aptos para a resolução de situações de insultos (46,2% resolve discutindo o comportamento com o aluno agressor e 17,9%, coloca os alunos envolvidos a conversar) e situações de exclusão (33,3% resolve discutindo o sucedido com o agressor, 28,2% discute o assunto com a turma e 23,1% coloca os alunos envolvidos a conversar. Para além disso, cerca de 92,3% dos professores da nossa amostra nunca receberam formação a este nível. O que pode levar a que os mesmos façam um desinvestimento nesta temática, visto que a escola não a procura trabalhar.

Estes resultados estão em concordância com o que vem descrito na literatura. Wang, Iannotti, e Luk (2012), afirmam que os estudos revelam que os alunos desejavam que os professores tivessem uma postura mais ativa e eficiente no que toca à intervenção do *bullying*, revelando uma deficiente intervenção destes nesta matéria.

As escolas mais proativas poderão implementar intervenções que promovam o desenvolvimento positivo, o comportamento de suporte social positivo ou construir o sentido de comunidade dentro da escola. Os esforços para promover o bem-estar estão integrados nas escolas quando estas criam oportunidades para os agentes educativos, estudantes e as famílias de aprender e falar acerca de assuntos relacionados com a saúde mental (Feigenberg, L.F., Watts, C.L. & Buckner, J.C., 2010).

Para investigações futuras seria interessante perceber se existe alguma relação entre os comportamentos dos alunos e o conhecimento e formas de atuação dos professores relativamente a esta temática.

Referências

- Arm, R.G., Dahinten, V.S., Marchall, S.K. & Shapka, J.D. (2011).** An Examination of the Reciprocal Relationships Between Adolescents' Aggressive Behaviors and Their Perceptions of Parental Nurturance. *Journal of Youth Adolescence*, 40, 207-220.
- Bauman, S., & Rio, A. D. (2006).** Preservice Teachers' Responses to *Bullying* Scenarios: Comparing Physical, Verbal, and Relational *Bullying*. *Journal of Educational Psychology*, 219-231.
- Blood, G. W., Boyle, M. P., Blood, I. M., & Nalesnik, G. R. (2010).** *Bullying* in children who stutter: Speech-language pathologists' perceptions and intervention strategies. *Journal of Fluency Disorders*, 92-109.
- Blosnich, J., & Bossarte, R. (2011).** Low-Level Violence in Schools: Is There an Association Between School Safety Measures and Peer Victimization? *Journal of School Health*, 107-113.
- Bowllan, N. M. (2011).** Implementation and Evaluation of a Comprehensive, School-wide *Bullying* Prevention Program in an Urban/Suburban Middle School. *Journal of School Health*, 167-173.
- Chen, J.-K., & Astor, R. A. (2011).** Students' personal traits, violence exposure, family factors, school dynamics and the perpetration of violence in Taiwanese elementary schools. *Health Education Research*, 150-166.
- Crapanzano, A. M., Frick, P. J., Childs, K., & Terranova, A. M. (2011).** Gender Differences in the Assessment, Stability, and Correlates to *Bullying* Roles in Middle School Children. *Behavioral Sciences and the Law*, 677-694.
- Donat, M., Umlauft, S., Dalbert, C., & Kamble, S. V. (2012).** Belief in a Just World, Teacher Justice, and *Bullying* Behavior. *Aggressive Behavior*, 185-193.
- Duong, M. T., Schwartz, D., Chang, L., Kelly, B.M. & Tom, S. R. (2009).** Associations between Maternal Physical Discipline and Peer Victimization among Hong Kong Chinese Children: The Moderating Role of Child Aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 957-966
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X. (2010).** Supportive school climate and student willingness to seek help for *bullying* and threats of violence. *Journal of School Psychology*, 533-553.
- Feigenberg, L.F., Watts, C.L. & Buckner, J.C. (2010).** The School Mental Health Capacity Instrument: Development of an assessment and consultation tool. *School Mental Health*, 2, 142-154
- Finkelhor, D., Turner, H. A., & Hamby, S. (2012).** Let's prevent peer victimization, not just *bullying*. *Child Abuse & Neglect*, 271- 274.
- Fleming, L. C., & Jacobsen, K. H. (2009).** *Bullying* and Symptoms of Depression in Chilean Middle School Students. *Journal of School Health*, 130-137.
- Guerra, N. G., Williams, K. R., & Sadek, S. (2011).** Understanding *Bullying* and Victimization During Childhood and Adolescence: A Mixed Methods Study. *Child Development*, 82, Number 1, 295-310.
- Klein, J., Cornell, D., & Konold, T. (2012).** Relationships Between *Bullying*, School Climate, and Student Risk Behaviors. *School Psychology Quarterly*, 27, 154-169.

- Lomas, J., Stough, C., Hansen, K., & Downey, L. A.** (2012). Brief report: Emotional intelligence, victimisation and *bullying* in adolescents. *Journal of Adolescence*, 207–211.
- Ma, L., Phelps, E., Lerner, J. V., & Lerner, R. M.** (2009). The development of academic competence among adolescents who bully and who are bullied. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 628–644.
- Mehta, S. B., Cornell, D., Fan, X., & Gregory, A.** (2013). *Bullying* Climate and School Engagement in Ninth-Grade Students. *Journal of School Health*, 45–52.
- Novick, R. M., & Isaacs, J.** (2010). Telling is compelling: the impact of student reports of *bullying* on teacher intervention. *Educational Psychology*, 283–296.
- Owusu, A., Hart, P., Oliver, B., & Kang, M.** (2011). The Association Between *Bullying* and Psychological Health Among Senior High School Students in Ghana, West Africa. *Journal of School Health*, 231–238.
- Peterson, J. L., Puhl, R. M., & Luedicke, J.** (2012). An experimental investigation of physical education teachers' and coaches' reactions to weight-based victimization in youth. *Psychology of Sport and Exercise*, 177–185.
- Piñuel, I. & Oñate, A.** (2006). *AVE Acoso y Violencia Escolar*. TEA Ediciones.
- Porholac, M., & Kokko, T. H.** (2009). Tackling *bullying*: Victimized by peers as a pupil, an effective intervener as a teacher? *Teaching and Teacher Education*, 1000–1008.
- Puh, R. M., Luedicke, J., & Heuer, C.** (2011). Weight-Based Victimization Toward Overweight Adolescents: Observations and Reactions of Peers. *Journal of School Health*, 696–703.
- Radliff, K. M., Wheaton, J. E., Robinson, K., & Morris, J.** (2012). Illuminating the relationship between *bullying* and substance use among middle and high school youth. *Addictive Behaviors*, 569–572.
- Siyahhan, S., Aricak, O. T., & Cayirdag-Acar, N.** (2012). The relation between *bullying*, victimization, and adolescents' level of hopelessness. *Journal of Adolescence*, 1053–1059.
- Swearer, S. M., Wang, C., Maag, J. W., Siebecker, A. B., & Frerichs, L. J.** (2012). Understanding the *bullying* dynamic among students in special and general education. *Journal of School Psychology*, 503–520.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., & Lösel, F.** (2012). School *bullying* as a predictor of violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior*, 405–418.
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Luk, J. W.** (2012). Patterns of adolescent *bullying* behaviors: Physical, verbal, exclusion, rumor, and cyber. *Journal of School Psychology*, 521–534.
- Wei, H.-S., Williams, J. H., Chen, J.-K., & Chang, H.-Y.** (2010). The effects of individual characteristics, teacher practice, and school organizational factors on students' *bullying*: A multilevel analysis of public middle schools in Taiwan. *Children and Youth Services Review*, 137–143.
- Williams, J. H., & Veeh, C. A.** (2012). Continued Knowledge Development for Understanding *Bullying* and School Victimization. *Journal of Adolescent Health*, 3–5.
- Williams, K., & Kennedy, J. H.** (2012). *Bullying* Behaviors and Attachment Styles. *North American Journal of Psychology*, 14, 321–338.

Envolver os alunos, envolvendo as famílias? Um estudo de caso

Filomena Silva¹, Helena Pratas²

¹ISEC (Portugal) ²ISEC/CELA (Portugal)

romit_emas@hotmail.com, hpratas@isec.universitas.pt

Resumo

Do envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, depende, em boa parte, também o envolvimento e aproveitamento escolar dos alunos (Henderson, 1987, Epstein, 1997, Davies et al., 1997, Zenhas, 2006, Sanches, 2007, Villas-Boas, 2000). Muitas crianças e jovens imigrantes têm insucesso escolar porque os currículos e os professores não estão preparados para respeitar e valorizar as diferenças linguísticas e culturais (Marques, 1997). Como consequência dessa inadaptação escolar, surge a desmotivação, o insucesso escolar, a ausência e o abandono escolar precoce. Para que o sucesso escolar dessas crianças e jovens se concretize é necessária a intervenção e colaboração de várias parcerias no processo do desenvolvimento da aprendizagem. O presente trabalho desenvolve-se no âmbito da implementação de um projecto de mediação familiar em contexto escolar. O objecto deste estudo é a análise de um estudo de caso - um Projecto de mediação familiar em curso numa escola de Lisboa, num Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) em que se enquadram alunos provenientes de famílias imigrantes de diversas nacionalidades e de vários níveis socioeconómicos e culturais -. Tem como objectivos conhecer compreender, identificar, descrever e aprofundar as estratégias e actividades desenvolvidas e implementadas com vista à promoção do maior envolvimento das famílias na vida escolar dos alunos, especialmente dos que se encontram em risco do insucesso escolar e verificar o seu impacto. A metodologia inclui a realização de entrevistas feitas aos elementos da equipa técnica do projecto e observações realizadas no local. Os resultados mostram que a implementação de projectos nas escolas funciona como um instrumento de inclusão e inserção da comunidade em geral e dos jovens em particular. O maior envolvimento das famílias, não só promove a sua co-responsabilização no desenvolvimento escolar e social dos filhos, como minimiza o insucesso e o abandono escolar precoce, e contribui também para uma efectiva melhoria na inclusão e no bem-estar das próprias famílias, como um todo.

Palavras-chave: Projecto de mediação familiar; Parceria escola/família/comunidade; Envolvimento das famílias na vida escolar dos alunos.

Abstract

Student engagement in school depends, in part, also on the involvement of parents in school life of their children (Henderson, 1987, Epstein, 1997, Davies et al., 1997, Zenhas, 2006, Sanches, 2007, Villas-Boas, 2000). Many children and young immigrants have educational failure because curricula and teachers are not prepared to respect and value linguistic and cultural differences (Marques, 1997). As a consequence of this, demotivation, lack of engagement in school, failure, and early school leaving may happen. The collaboration of school projects and the involvement of several partners are needed. The purpose of this study is the analysis of a case study - a project on family mediation at a school in Lisbon, in a Territory of Priority Intervention Programme (TEIP) that fit students from immigrant families of different nationalities and from different socio-economic and cultural levels. Its objectives are to understand, identify and describe the strategies and activities developed to promote the greater involvement of families in the school life of students, especially those who are at risk of school failure, and to verify their impact. The methodology used, is through interviews with the members of the technical team of the project. The results show that the implementation of projects in schools serves as an instrument of integration and inclusion both of families and of youth. The greater involvement of families, not only promotes their co-responsibility in the educational and social development of children, as it minimizes failure and early school leavers, and also contributes to an effective improvement in the inclusion and well-being of their families, as a whole.

Key-words: Project about Family Mediation; students' academic motivation; school-family-society relations

1. Algumas causas do insucesso e do abandono escolar

Diversos estudos apontam múltiplas causas do insucesso e abandono escolar. As mais frequentes situações de abandono escolar estão associadas a fracassos e repetências (Benavente, 1994). Segundo Barber e McClellan (1987) estas situações têm como causa: *problemas de integração, familiares e de acessibilidade* (Benavente, 1994: 28). Os problemas de *integração* associam-se à falta de interesse, ao aborrecimento, à idade, aos problemas com professores e colegas, a inadaptação à escola, ao interesse por outras actividades e aos insucessos escolares. Os *problemas familiares* têm a ver com a responsabilidade de ajudar nas tarefas domésticas, de mães muito jovens - ainda em idade escolar - e também com problemas financeiros que levam à inserção no mercado de trabalho e ao desinteresse pelos estudos. Outro problema é o da *acessibilidade* dos transportes. Benavente (1994) refere factores exógenos como o contexto económico, a classe social, as formas de cultura, entre outros; e factores endógenos como o número de alunos por turma e as expectativas do professor.

Os alunos em risco de abandono escolar são muitas vezes das periferias urbanas ou de zonas rurais ou ainda filhos de emigrantes e pertencentes a minorias étnicas. O perfil do aluno em risco revela normalmente, *um atraso escolar importante, ausência de ambições escolares, ausência de interesse pela escola, pelas matérias e pelas aulas e ambições quanto ao mundo do trabalho* (Benavente, 1994, citado por Dias, 2010: 31).

Existem vários indicadores que permitem identificar potenciais casos de abandono escolar: *a falta de apoio dos professores, a falta de encorajamento, a falta de confiança dos alunos em relação aos docentes, a ausência de empatia e de real interesse recíproco*, o aluno que não se sente bem na pele de estudante, sente-se muitas vezes solitário e isolado; os seus professores não dão aulas interessantes nem lhes dão gosto por aprender e a avaliação é mal vivida (Dupont e Ossandon, 1987, citados por Dias, 2010:38-39).

O abandono escolar é mais frequente nos alunos provenientes de famílias desfavorecidas, com menos comunicação com a escola, que, desinteressados dos estudos, preferem integrar-se no mercado de trabalho. Por esse motivo, o envolvimento familiar pode ser de grande ajuda na prevenção do insucesso e posterior abandono da escola.

2. Envolvimento das famílias na vida escolar

O envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos tem impacto positivo no aproveitamento escolar (Henderson, 1987; Marques, 1997). No entanto, nem sempre é fácil para a escola envolver, tanto os alunos imigrantes como as suas famílias, nas actividades escolares e na aprendizagem dos filhos, devido às diferenças culturais e linguísticas (Marques, 1997; Silva, 1997).

Marques (1997) considera que o nível de crianças em risco de insucesso aumentou nos últimos anos, obrigando as escolas a enfrentar grandes desafios no desenvolvimento de estratégias educacionais mais eficazes que vão ao encontro destas novas realidades. Para que o sucesso escolar dessas crianças e jovens se concretize é necessária a intervenção e a colaboração de várias parcerias no processo da aprendizagem.

A população estudantil é cada vez mais heterogénea e as diferenças culturais causam grandes dificuldades de adaptação à cultura da escola. Esta diversidade origina também sérios problemas às próprias escolas, por falta de preparação dos professores e dos currículos para responderem e valorizarem as diferenças linguísticas e culturais. Esta situação provoca dificuldades de integração escolar dos alunos e consequente desmotivação e posterior absentismo e insucesso escolar: *os professores e os pais têm raízes culturais diferentes, provocando nos alunos problemas de adaptação. A descontinuidade entre a escola e as famílias é, sem dúvida, o maior obstáculo ao sucesso das crianças em risco* (Marques, 1997: 26).

A partilha de valores e de padrões culturais garante a continuidade entre a escola e a família, facilitando a integração dos alunos na cultura escolar e o seu aproveitamento (Marques,1997).

Têm sido tomadas medidas a nível legislativo, no sentido de proporcionar mecanismos educativos e facilitadores para a resolução destes problemas. Uma destas medidas foi a criação de projectos no contexto escolar, através do Programa Escolhas, a desenvolver em locais considerados Territórios de Intervenção Prioritária (TEIP). Em muitos destes territórios residem crianças e jovens imigrantes ou de famílias imigrantes de várias nacionalidades e provenientes de meios socioeconómicos desfavorecidos e o nível de insucesso e abandono escolar precoce é bastante significativo.

Vários estudos realizados constataram que, na generalidade, os pais desejam o melhor para os seus filhos, embora nem sempre conheçam a melhor forma de os ajudar, principalmente, as famílias com o nível de escolaridade mais baixo, com conhecimento muito escasso em relação ao apoio escolar dos filhos. Davies (1988) realizou um estudo com 150 professores de Boston, Liverpool e Portugal, no qual concluiu: *os pais estudados preocupavam-se com o progresso dos filhos e pretendiam participar mais na escola, embora não soubessem como* (citado por Marques, 1997: 28).

Também Epstein (1987) afirmou, depois de um estudo realizado com 3700 professores, em Maryland, que *os professores que envolvem os pais em actividades de ajuda aos filhos, em casa, consideram que eles desempenham bem essas actividades, independentemente de serem ricos ou pobres ou terem muita ou pouca instrução* (Marques, 1997: 28).

Davies (1997) considera que as famílias da classe média com elevados níveis de educação, são as que mais apoiam os filhos nos trabalhos escolares, através do encorajamento, do apreço e da supervisão das tarefas escolares, através do recurso a explicadores e pelo envolvimento directo no apoio ao estudo. A verdade é que as famílias mais carenciadas mostram interesse em ajudar os filhos, mas têm dificuldades no seu acompanhamento escolar, pois desconhecem como fazê-lo. Necessitam de apoios específicos, de forma a ajudar os filhos no seu processo de aprendizagem (Marques, 1997). É necessário incentivar o envolvimento das famílias de todas as classes sociais e de todos os níveis de escolaridade no processo educativo.

O não envolvimento dos pais nas actividades escolares dos filhos deve-se a várias razões. Uma delas é a falta de informação por parte das escolas, quer sobre os progressos e as dificuldades que atravessam os seus filhos nas actividades escolares, quer sobre a maneira como podem ajudá-los nessas dificuldades. Para que os pais possam aproximar-se da escola e envolver-se mais na vida escolar dos filhos, é necessário que os professores e directores de turma mudem algumas das suas atitudes, utilizem uma linguagem adequada à capacidade dos pais, dêem atenção aos seus problemas, saibam ouvi-los, compreendê-los, aproximar-se da sua cultura. Alguns pais não conseguem ler as mensagens escritas, uns por não perceberem o português, outros por não saberem ler, pois a maioria das

famílias são imigrantes com baixo nível de escolaridade. Por vezes, as escolas utilizam uma linguagem demasiado técnica, muitas vezes, incompreensível para estes pais (Marques, 1997).

3. A implementação do projecto “Academia Escola Mais”

O projecto Academia Escola Mais (AEM) foi implementado e desenvolvido no âmbito do Programa Escolhas, na escola EB 2/3 da Amadora, num Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), como uma das formas de ajudar a escola a promover o sucesso escolar e prevenir o insucesso ou o abandono escolar precoce, em especial dos alunos imigrantes ou provenientes de famílias imigrantes mais desfavorecidas e que se encontram em risco de insucesso. Trata-se de um projecto de mediação familiar em contexto escolar. Muitas das famílias dos alunos são imigrantes de diversas nacionalidades e de vários níveis socioeconómicos e culturais. O estudo realizado tem como objectivo, identificar, descrever e aprofundar as estratégias e actividades desenvolvidas com vista à promoção do maior envolvimento das famílias na vida escolar dos alunos, especialmente dos que se encontram em risco do insucesso escolar e verificar o seu impacto no sucesso escolar dos alunos, partindo de duas questões centrais: 1) Quais as estratégias desenvolvidas e implementadas pelo projecto na mediação familiar? 2) Que impacto têm as respectivas estratégias na promoção da aproximação e do maior envolvimento das famílias na vida escolar, face ao sucesso escolar dos alunos, especialmente os que se encontram em risco do insucesso escolar?

A metodologia utilizada é predominantemente qualitativa com o tipo de estudo exploratório com características descritivas (Carmo e Ferreira, 1998), sem pretensões de generalização e enquadra-se no estudo de caso. Visa estudar, compreender, explicar e aprofundar a problemática em questão, através de recolha de dados por entrevistas, tendo como amostra três membros da equipa técnica do dito projecto.

O projecto “Academia Escola Mais” é um projecto com dinâmica própria ligada à gestão da escola e a sua intervenção no contexto escolar tem como finalidade o desenvolvimento de actividades educativas, formativas, culturais e de promoção de saúde, que contribuam para o sucesso escolar, a redução do absentismo escolar, a participação cívica e comunitária, o desenvolvimento de dinâmicas que promovam a autonomia e o *empowerment* e a capacidade de empreendedorismo dos jovens. (Relatório de Avaliação do Projecto “Academia Escola Mais”, 2011 - Programa Escolhas).

Através de um planeamento integrado e de avaliação contínua, a equipa técnica do projecto procurou otimizar os recursos possíveis para envolver os alunos destinatários em todas as fases do projecto, garantindo o seu maior envolvimento nos próprios processos de mudança, com vista a

atingir o sucesso escolar.

Pretendeu-se através da área da inclusão escolar e da educação não formal reduzir o insucesso e o absentismo escolar, através das actividades de “Laboratório do Conhecimento”, “Crescer Mais”, “Mediação aluno-família-escola” e “apoio à legalização” (Relatório de Avaliação do Projecto “Academia Escola Mais”, 2011-Programa Escolhas).

As actividades desenvolvidas no Laboratório do Conhecimento pretenderam incentivar os alunos sinalizados como tendo dificuldades de aprendizagem. A intervenção partiu de um planeamento semiestruturado e adaptou-se às necessidades e interesses dos alunos, em articulação com o trabalho realizado nas aulas. As actividades incidiram sobretudo, na estruturação e planeamento do estudo, na organização do material escolar, na realização dos trabalhos de casa, na revisão da matéria das várias disciplinas, na pesquisa de informação para trabalhos, na preparação para testes e provas globais e no desenvolvimento de actividades lúdico-pedagógicas de incentivo ao estudo e a novas aprendizagens. A organização foi feita tanto em pequenos grupos como em grande grupo e ainda através do trabalho individual. Realizou-se em colaboração e articulação com os directores de turma, professores e departamentos de disciplina, através de reuniões para a estruturação de planos de enriquecimento curricular e realização de relatórios de avaliação dos alunos. As actividades deste laboratório conseguiram um maior envolvimento dos alunos na aprendizagem escolar, desenvolveram neles o interesse e a motivação. Aumentaram o empenho e a responsabilidade na realização dos trabalhos escolares, a disciplina, o respeito pelo outro e a capacidade de adaptação.

As actividades do “Crescer Mais” pretenderam perceber e identificar as dificuldades dos alunos em relação à aprendizagem e, através do acompanhamento psicopedagógico, intervir na prevenção e redução do absentismo e insucesso escolar. Os alunos foram acompanhados individualmente. A intervenção psicopedagógica centrou-se essencialmente na estruturação e realização de actividades promotoras do desenvolvimento integral do aluno, tendo em conta o seu Projecto Educativo Individual. Pretendeu-se ultrapassar ou minimizar os obstáculos do processo de aprendizagem e dar maior autonomia aos alunos neste processo. O trabalho psicopedagógico visou desenvolver o desejo e o gosto de aprender e não somente uma melhoria no rendimento escolar.

Também foram realizadas actividades de Mediação Familiar. As famílias contactadas foram sinalizadas pela escola, por dificuldades de comunicação. Foi necessário deslocar-se às suas residências para que viessem falar com o director de turma ou com o assistente social. Alguns pais foram autonomamente contactados pelo projecto, devido ao comportamento dos seus educandos, pois o meio mais eficiente na relação com as famílias é a comunicação pessoal (Sanders & Epstein, 1998).

O apoio à legalização foi outra das formas de ganhar a confiança dos pais, principalmente dos pais imigrantes, que acabaram assim por aproximar-se e envolver-se na vida escolar dos filhos. Ajudou-os a sentirem-se mais seguros na sua integração na sociedade (Entrevistada C).

Outra forma de ganhar a confiança dos pais foi através da realização de um curso de alfabetização para as famílias.

4. Principais resultados obtidos

O projecto “Academia Escola Mais” trouxe melhorias no aproveitamento escolar dos alunos, principalmente dos alunos em risco, tanto através das várias estratégias e actividades desenvolvidas pela equipa técnica do projecto, como pela colaboração e articulação com os Directores de Turma e da escola, os professores e as associações de pais. Reduziu o absentismo e o abandono escolar precoce. O envolvimento dos pais no acompanhamento escolar dos filhos foi um dos motivos do seu êxito. O projecto conseguiu trazer os pais e os alunos à escola, preveniu o abandono escolar e reduziu o insucesso escolar dos alunos que se encontravam em maior risco de insucesso.

Verificou-se um impacto muito positivo pelo desenvolvimento e aplicação de estratégias variadas (Henderson, 1987, Davies et al., 1997), de acordo com Marques (2001) que refere a intensidade e a diversidade como duas características prioritárias que se deve ter em atenção no desenvolvimento dos programas da colaboração com família. Constatou-se que as visitas domiciliárias foi uma das estratégias da equipa técnica com maior impacto positivo.

O projecto “Academia Escola Mais” tem sido ponte de ligação na relação escola-família-comunidade. O seu êxito deveu-se ao desenvolvimento e a implementação de estratégias variadas e adequadas, que, em articulação e colaboração com outras parcerias, conseguiu derrubar a barreira que separava a escola dos pais, especialmente os considerados *pais difíceis de alcançar* (Davies, 1989). Conquistou a confiança dos pais, principalmente os mais desfavorecidos economicamente e com baixo nível de escolaridade, fazendo-lhes sentir a importância e a necessidade da sua colaboração e do seu envolvimento para o sucesso escolar dos filhos. O projecto minimizou e preveniu o insucesso, o absentismo e o abandono escolar precoce, melhorando o nível de sucesso escolar, e o envolvimento dos alunos, principalmente dos que se encontravam em maior risco, tendo assim conseguido atingir os objectivos definidos.

Referências

- Benavente, A.,** Campiche, J., Seabra, T., Sebastião, J. (1994). *Renunciar à Escola: O Abandono Escolar no Ensino Básico*. Lisboa: Fim do Século.
- Carmo, H. e** Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Davies, D. Marques, R.,** Silva, P. (1997). *Os professores e as famílias: A colaboração possível*. Lisboa: Horizonte.
- Davies, D.** (1988) Low-income parents and the schools: A research report and a plan for action. *Equity and choice*, 4,3, 51-59.
- Davies, D.** (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Lisboa: Horizonte.
- Dias, A.M.** (2010) “*Eu Não Desisto de Aprender*”, *O Abandono Escolar nos Jovens*. Dissertação. Beja: CPIHTS – Centro Português de Investigação em História e Trabalho Social.
- Epstein, J. L.** (1997). Involving parents in schoolwork (TIPS) processes. In J. L. Epstein & L. Coates & K. C. Salinas & M. G. Sanders & B. S. Simon (Eds.), *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (pp. 200 - 209). Thousand Oaks, California: Sage.
- Henderson, A.** (1987). *The evidence continues to grow*. Columbia: NCPB.
- Marques, R.** (1997). Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: o que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América. In Davies, D. et al. (1997) *Os professores e as famílias – a colaboração possível*. Lisboa: Horizonte.
- Marques, R.** (1997a). *Professores, Famílias e Projecto Educativo*. Porto: Asa.
- Marques, R.** (1997b). *A Escola e os Pais. Como Colaborar?* Lisboa: Texto.
- Marques** (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Presença.
- Relatório de Avaliação do Projecto LX-023** “Academia Escola Mais. De Janeiro a Junho do ano de 2011 - Programa Escolhas.
- Sanches, R. F.** (2007) *A Escola Vista pelos Pais*, Diss. Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- Silva, P.** (1997). A acção educativa – um caso particular: O dos pais difíceis de envolver no processo educativo escolar dos seus filhos. In D. Davies & R. Marques & P. Silva (Eds.), *Os professores e as famílias: A colaboração possível* (pp. 61-74). Lisboa: Horizonte.
- Villas-Boas, M. A.** (2000). *Reuniões de pais*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Zenhas, A. M.** (2006). *O Papel do Director de Turma na Colaboração Escola-Família*, Porto: Porto Ed.

Percepção de auto-eficácia dos pais e apoio à realização dos trabalhos para casa

Parents' self-efficacy beliefs and homework support

Lourdes Mata¹, Patrícia Augusto²

¹ISPA-Instituto Universitário, UIPCDE (Portugal)

²ISPA-Instituto Universitário (Portugal)

lmata@ispa.pt

Resumo

Enquadramento Conceptual: A utilização dos Trabalhos para Casa (TPC) é uma prática habitual para a maioria dos professores como estratégia educativa complementar à sua actuação na sala de aula. Para a realização desses TPC muitas vezes os alunos necessitam do apoio de familiares, usualmente os pais. Em alguns modelos sobre o envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos considera-se como uma variável determinante para esse envolvimento, a sua percepção de auto-eficácia. **Objectivos:** Assim, procurámos estudar a relação entre a percepção de eficácia dos pais e a forma como os filhos sentem o momento da realização dos TPC, o seu envolvimento e o apoio dado pelos seus pais. **Metodologia:** Participaram neste estudo 91 pais e respectivos filhos do 4º (n=41) e 5º (n=50) anos de escolaridade. Para caracterizar a percepção de auto-eficácia dos pais para o apoio aos filhos na realização dos TPC usámos 4 itens (Alpha-Cronbach: 0.67). Os alunos foram questionados utilizando um instrumento (Eu e os TPC) para a compreensão da forma como realizavam e se posicionavam face aos TPC. Este instrumento, após a análise das suas características psicométricas, ficou constituído por três dimensões distintas, com uma percentagem de variância explicada de 52%: Apoio dos Pais - 5 itens (Alpha-Cronbach: 0.65); Realização/ Interesse - 5 itens (Alpha-Cronbach: 0.80); Motivação/Envolvimento - 4 itens (Alpha-Cronbach: 0.65). **Resultados:** A análise dos resultados permitiu-nos constatar uma diminuição de percepção de auto-eficácia dos pais com o ano de escolaridade. Por outro lado, constatámos que os alunos cujos pais tinham julgamentos de auto-eficácia mais fortes, demonstravam níveis mais elevados na dimensão Motivação/Envolvimento para os trabalhos de casa. Não se encontraram diferenças na percepção dos alunos sobre a Realização/Interesse, o Apoio prestado pelos pais nem nos resultados escolares dos filhos. **Conclusão:** Estes dados apontam para a importância da percepção de auto-eficácia dos pais no seu envolvimento. Embora não surgindo com uma relação directa

com os resultados académicos, estas poderão desempenhar algum papel nas suas características motivacionais dos seus filhos.

Palavras-chave: Trabalhos para Casa, auto-eficácia dos pais, apoio dos pais.

Abstract

Conceptual Framework: Assigning homework, as an educational strategy, is a common practice for most teachers. To do homework students often need the support of relatives, usually parents. In some conceptual models of parental involvement in education, self-efficacy beliefs are considered important variables to explain their involvement. **Aims:** Our main goal was to study the relationship between parental self- efficacy beliefs when supporting their children with homework and children feelings, perceptions of parental support and engagement when doing homework. **Method:** Participants were 91 parents and their children from the 4th (n = 41) and 5th (n = 50) grades. A four items scale (Cronbach Alpha: 0.67) was used to characterize parental self-efficacy when supporting their children completing homework. Students were surveyed using a questionnaire ('Me and Homework') to tap how they feel about homework and their engagement. After testing its psychometric properties, this instrument, was structured in three distinct dimensions, with a percentage of explained variance of 52%: Parental Support - 5 items (Cronbach-Alpha: 0.65); Realization / Interest - 5 items (Cronbach-Alpha: 0.80); Motivation / Engagement - 4 items (Cronbach-Alpha: 0.65). **Results:** The results showed that parents of older students had lower self- efficacy beliefs. Moreover, students whose parents had stronger self-efficacy beliefs, showed higher levels of Motivation and Engagement towards homework. There were no significant differences in students' academic grades, neither in their perceptions about the Parental Support nor about Realization conditions and Interest in homework. **Conclusion:** These data highlight the importance of parents' self-efficacy beliefs when supporting their children with their homework. Although not having a direct relationship with students' academic outcomes, self-efficacy beliefs may play an important role in promoting children's motivation.

Key-words: homework, parents' self-efficacy, parental involvement

1. Introdução

Actualmente o envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos é considerado essencial para um percurso académico de sucesso destes (Desforges & Abouchar, 2003). Muitas vezes a importância deste envolvimento para o sucesso dos filhos fica somente como uma assunção implícita por parte das escolas, tendo Epstein e colaboradores (Epstein, 2001; Epstein, Coats, Salinas et al, 1997) procurado ultrapassar este facto, explicitando acções e formas concretas que promovessem e reconhecessem a

importância do papel dos pais. Por outro lado a investigação tem mostrado que o modo como pais, professores e alunos concebem o envolvimento parental nem sempre é perspectivado do mesmo modo existindo algumas diferenças que poderão conduzir a perturbações nas relações entre a escola e a família e expectativas sobre o tipo de envolvimento parental (e.g. DePlanty, Coulter-Kern & Duchane, 2007; Deslandes & Rousseau, 2007).

1.1 Envolvimento Parental

Desde há vários anos que se desenvolve investigação sobre o envolvimento dos pais na educação e escolaridade dos seus filhos. Essa investigação tem tido preocupações e objectivos abrangentes e diferenciados, passando quer pela identificação concreta de práticas e formas de envolvimento (e.g. Epstein, 2001; Epstein et al, 1997; Katz & Bauch, 1999) e do seu impacto em termos do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos (e.g. Desforges & Abouchaar, 2003; Sheldon & Epstein, 2005); quer procurando identificar factores e variáveis que promovem ou condicionam o envolvimento (e.g. Anderson & Minke, 2007; Carlisle, Stanley & Kemple, 2005; Pedro, 2011); quer mesmo direccionando-se para a organização e testagem de modelos conceptuais que procuram sistematizar um conjunto de conhecimentos, procurando integrar intervenientes, variáveis e inter-relações para uma compreensão mais abrangente desta problemática (e.g. Eccles & Harold, 1996; Grolnick & Slowiaczek, 1995; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

O próprio conceito de envolvimento parental tem, ao longo dos anos sido perspectivado de formas distintas (Bakker & Denessen, 2007), podendo na sua operacionalização estar mais centrado em comportamentos e acções, ou mesmo englobar atitudes, crenças e valores. De qualquer forma, nos últimos anos verifica-se algum consenso na generalidade das concepções, ao considerarem a sua multidimensionalidade. As dimensões consideradas pelos diversos autores sofrem algumas variações não só quanto ao seu conteúdo como à quantidade. Contudo, entre estes pode-se considerar que normalmente se contemplam duas vertentes principais, a participação na escola (com a comunidades escolar e os professores) e o envolvimento em casa, podendo este ser relativo a actividades, supervisão, comunicação, apoio tanto sobre aspectos mais formais como informais (e.g. Kohl, Lengua & McMahon, 2000; Sheldon, 2002).

Para a compreensão da problemática do envolvimento parental têm surgido vários modelos explicativos que, embora nem sempre semelhantes, nos permitem ter uma visão estruturada da sua complexidade. Por exemplo, o modelo de Epstein (2001) considera seis grandes tipos de domínios onde a escola pode actuar e desenvolver estratégias, para uma parceria de sucesso entre a escola, a família e a comunidade. Através dessas seis vias promove-se a participação dos pais e dá-se o

suporte necessário (e.g. informação, canais de comunicação, oportunidades) ao seu envolvimento, contribuindo assim para o sucesso dos filhos.

Outros modelos centram-se mais na identificação de variáveis e factores que podem interferir no envolvimento e nas relações e interacções entre eles. Entre esses modelos, temos o de Eccles e Harold (1996), onde o envolvimento dos pais é considerado tanto como um resultado de características de pais, professores e da criança, como um preditor de resultados da criança. Os autores consideram três grandes tipos de influências para o envolvimento. Um primeiro tipo integra variáveis mais globais e indirectas (e.g. os pais / família, criança, escola, professor e características da vizinhança). O segundo grupo inclui as crenças e atitudes de pais e professores (e.g. auto-eficácia, valores papel de pais e professores, etc) que se afectam entre si e também condicionam as práticas e acções concretas implementadas por professores (terceiro tipo), que em conjunto com as variáveis anteriores dos pais, condicionam directamente o envolvimento dos pais. Crenças e práticas de pais e professores, são conceptualizadas a afectarem directamente os resultados da criança (Eccles & Harold, 1996).

No modelo de Grolnick e Slowiaczek (1995) as relações entre envolvimento e resultados são concebidas de forma diferente já que são indirectas. As características motivacionais das crianças são consideradas como mediadoras das relações entre envolvimento parental e resultados.

O modelo de Hoover-Dempsey e colaboradores (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Hoover-Dempsey et al 2005) traz um novo enfoque a esta problemática do envolvimento ao procurar analisar os factores que estão subjacentes às decisões dos pais para se envolverem. Nesse sentido considera a existência de três tipos de variáveis, a construção papel, a percepção de eficácia pessoal e as percepções de solicitações para a participação tanto por parte da escola como dos professores e das crianças ou jovens.

Todos estes modelos oferecem fortes referenciais teóricos a partir dos quais são examinados os preditores da participação dos pais. Contudo, tal como é referido consistentemente na literatura, o envolvimento é multidimensional e diferentes factores poderão levar a formas de envolvimento distintas e por sua vez estas formas de envolvimento poderão ter impactos diferenciados nos resultados e comportamentos dos filhos.

Algumas investigações desenvolvidas na última década vêm confirmar esta hipótese pois tanto o trabalho de Hill e Tyson (2009) como o de Sheldon e Epstein (2005) concluíram que é essencialmente o envolvimento em actividades casa que aparece relacionado com os resultados académicos. Por outro lado, o estudo de Sheldon e Epstein (2002) constatou que o envolvimento dos pais na escola é um preditor da redução de problemas de comportamento dos alunos.

No que se refere aos factores que condicionam o envolvimento, Anderson e Minke (2007) constataram que as percepções de eficácia só apareciam associadas ao envolvimento dos pais em casa enquanto as solicitações do professor apareciam associadas ao envolvimento quer em casa quer na escola.

Também os resultados de Pedro (2011) vão neste sentido, quando verificou que as práticas de participação dos pais na escola e em actividades extra-escolares são explicadas pelo nível sócio cultural, pelo ciclo de escolaridade dos filhos e pela percepção das solicitações da escola. Contudo as práticas de apoio às tarefas escolares são influenciadas, por algumas características demográficas dos pais (e.g. sexo, escolaridade dos pais, nível sócio cultural), pelo ciclo de escolaridade dos filhos, mas também pela representação da construção do papel de pais, onde o facto de os pais considerarem que têm um papel importante e activo a desempenhar, na escolarização dos filhos, se parece repercutir nas suas práticas de apoio escolar aos filhos.

1.2 Trabalhos para casa

Entre as práticas de apoio escolar aos filhos, enquadram-se o que usualmente são chamados 'Trabalhos para Casa' (TPC). A análise sobre estes tem sofrido alguma evolução nos últimos anos, passando de uma perspectiva exclusivamente centrada na realização de tarefas escolares fora do período das aulas, para uma visão mais abrangente tanto sobre o tipo de tarefa (académica e não académica), como dos actores envolvidos (e.g. família, pares, elementos da comunidade) e até mesmo das variáveis a considerar (e.g. conhecimentos, comportamentos, atitudes, valores) (Corno, 2000; Rosário, Mourão, Chaleta et al, 2005).

Alguns dos estudos têm procurado relacionar a realização dos TPC com o sucesso académico. Cooper (2007) numa revisão de trabalhos efectuados, constata que na maioria das amostras estudadas se verificou uma relação positiva entre os TPC e o desempenho académico. Constata-se também que esta relação aumenta com o ano de escolaridade.

Por outro lado, as investigações que procuram analisar a forma como os alunos se posicionam face aos TPC, mostram que os alunos mais novos têm atitudes mais positivas (Cooper, Lindsay, Nye & Greathouse, 1998; Ribeiro, Costa & Cruz, 2005).

Um outro enfoque nas investigações sobre os TPC tem analisado o envolvimento dos pais no apoio à sua realização. Epstein (2001) constatou que os pais de nível académico mais elevado se envolviam mais e utilizavam formas mais diversificadas no apoio dado aos filhos. Vão no mesmo sentido os resultados do trabalho de Rosário et al (2005) com alunos do 5º ao 9º anos, onde novamente os pais com mais habilitações académicas também eram referidos como se envolvendo mais.

Face a estes resultados podemos antecipar que o estudo dos TPC e do eventual impacto destes envolve alguma complexidade em termos de variáveis a considerar. Esta complexidade transparece nos modelos apresentados por alguns autores para uma compreensão mais abrangente desta problemática (Cooper, 2007; Coulter 1979, cit Cooper, 2000; Trautwein & Ludtke, 2009; Trautwein, Ludtke, Scnyder & Niggli, 2006).

O modelo de Coulter (1979, cit Cooper, 2000) é um modelo temporal, focando-se em três momentos: (1) o professor na aula, (2) casa-comunidade e (3) sala de aula. No momento 1 o modelo foca-se no esforço do professor para motivar os alunos à realização dos TPC, sendo o envolvimento destes condicionado por algumas características pessoais. No momento 2 realça-se a importância dos recursos disponíveis, materiais e humanos para o apoio à realização dos trabalhos propostos. O momento 3 foca-se novamente na sala de aula, mas considerando os aspectos ligados ao apoio e feed-back dado pelo professor após a realização do TPC.

O modelo de Cooper (1989) complexifica a abordagem do modelo anterior, não só porque vai mais além do que uma abordagem exclusivamente temporal, mas também porque procura sistematizar os diferentes efeitos nos resultados, e integrar múltiplos factores que podem condicionar a realização e os efeitos dos TPC. Nesse sentido, são considerados cinco tipos de factores, Exógenos (e.g. características do aluno, disciplina curricular), da Tarefa (e.g. Objectivo, individualização, escolha), Iniciais da Aula (e.g. abordagem, materiais), Casa-Comunidade (e.g. ambiente físico, envolvimento de terceiros), Acompanhamento Posterior (e.g. feed-back, avaliação). Relativamente aos efeitos nos alunos, estes são considerados como podendo estar associados a aspectos académicos como não académicos e positivos ou negativos.

Para além destes aspectos, Cooper (2007) faz uma análise do tipo de TPC e das suas particularidades, que evidencia a necessidade de se considerarem as suas especificidades quando se quer analisar o efeito dos TPC.

Um outro modelo existente é o de Trautwein e colaboradores (Trautwein & Ludtke, 2009; Trautwein et al, 2006) onde o enfoque é diferente, pois o que os autores procuram identificar são os factores que interferem com a motivação dos alunos para a realização dos TPC. Para isso, mobilizam a teoria de expectativa-valor de Eccles e Wigfield (2002) e consideram que a realização dos TPC vai depender das expectativas de sucesso e do valor atribuído a este e que existem um conjunto de factores que condicionam estes dois determinantes motivacionais. Entre os factores considerados estão alguns associados às características dos alunos, outros ao tipo de TPC e um último grupo relacionado com os pais, nomeadamente as ajudas e o controlo que exercem na realização dos TPC.

Num dos estudos desenvolvidos, Trautwein e Ludtke (2009) concluem sobre a ambiguidade dos resultados face às influências das variáveis parentais na motivação dos alunos para a realização dos TPC. Foram encontradas associações significativas com o background familiar e a comunicação sobre a escola, mas o valor dos coeficientes de regressão relativos ao controlo e ajuda foram muito baixos não apontado para um valor preditor muito relevante. Os autores realçam a importância de se aprofundar o estudo nesta área e se considerarem outras variáveis ligadas aos pais que poderão esclarecer sobre qualidade das interacções no apoio à realização dos TPC.

2. Problemática e objectivos

Como pudemos verificar, em qualquer modelo explicativo sobre os trabalhos de casa (e.g. Cooper, 2007; Cooper et al, 1989; Trautwein et al 2006) o papel da família na realização dos TPC, no apoio e nas condições que proporciona assume-se como um elemento central. Também em investigações diversificadas se tem concluído que o envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos se encontra relacionado com o desempenho académico destes (e.g. Desforges & Abouchaard, 2003; Hill & Taylor, 2004). Os dados de investigações, direccionadas especificamente para o envolvimento dos pais no apoio aos TPC, vão no mesmo sentido, apontando impacto não só no desempenho mas também nas atitudes dos alunos, hábitos de estudo, motivação, auto-regulação, etc. (e.g. Hoover-Dempsey et al, 2001; Xu & Corno, 2006).

Alguns dos autores que trabalham na área do envolvimento parental na escolaridade dos filhos identificaram variáveis com um carácter preditor do envolvimento dos pais, e entre elas destacam-se algumas crenças dos pais nomeadamente as crenças de papel/responsabilidade e as de auto-eficácia (Eccles & Harold, 1996; Grolnich & Slowiaczek, 1994; Hoover-Dempsey et al, 2005).

No que se refere aos TPC a auto-eficácia tem sido estudada mas focada nos alunos (e.g. Rosário et al, 2005) e pouco se sabe sobre a forma como os pais se sentem quando apoiam os seus filhos nos TPC e sobre eventuais relações dos seus julgamentos de auto-eficácia com a performance e características dos estudantes.

Assim, este estudo pretende, por um lado proceder a uma caracterização dos julgamentos de auto-eficácia dos pais quando apoiam os seus filhos nos TPC, e por outro analisar se estes julgamentos aparecem associados à forma como os TPC são realizados e ao envolvimento das crianças.

3. Método

3.1 Participantes

Participaram neste estudo 91 pais e respectivos filhos que frequentavam o 4º e 5º anos de escolaridade em escolas da região de Lisboa. Dos estudantes 41 (45,1%) frequentavam o 4º ano e 50 (54,9%) o 5º ano. A sua distribuição por género também era próxima já que 48,4% eram do sexo feminino e 51,6% do masculino.

3.2 Instrumentos

Para caracterizar a percepção de auto-eficácia usámos 4 itens cujo conteúdo reenviava para a forma como os pais se sentiam no acompanhamento e ajuda aos seus filhos para a realização dos TPC (Exemplo: A minha ajuda é útil ao meu filho(a)). Os itens foram apresentados sob a forma de afirmações perante as quais os pais tinham que se posicionar numa escala tipo Likert de 5 pontos e que variava entre 'Nunca' e 'Sempre'. Embora, neste estudo, o valor de *Alpha-Cronbach* não seja muito elevado, encontra-se dentro dos valores aceitáveis, sendo de .67.

Junto dos alunos usámos o questionário 'Eu e os TPC', constituído por 14 itens que procuravam analisar aspectos que reenviavam quer para as condições de realização dos TPC (físicas e apoio) quer para aspectos motivacionais. A estrutura e escala de resposta eram semelhantes à descrita para a medida de auto-eficácia dos pais, sendo que em alguns itens a cotação foi invertida devido à sua formulação.

De uma análise factorial com extracção dos componentes principais e rotação Varimax, resultou uma solução com três dimensões diferentes, que explica na sua totalidade 52,2% da variância (Tabela 1).

Ao Factor 1 que, explica 20,61% da variância, englobou 5 itens que reenviavam tanto para aspectos relacionados com as condições de realização dos TPC como para o interesse do aluno na sua execução, denominámos 'Realização e Interesse'.

No Factor 2 agruparam-se 5 itens direccionados para a ajuda e controlo dos pais à execução dos TPC, sendo denominado por 'Apoio dos Pais' e explicando 15,87% da variância.

O Factor 3 integrava 4 itens relacionados com uma vertente mais motivacional ligada aos TPC, sendo denominado de 'Motivação e Envolvimento'.

Tabela 1. Características psicométricas do instrumento 'Eu e os TPC'.

	Componentes		
	1 Realização e Interesse	2 Apoio dos Pais	3 Motivação e Envolvimento
Gosto de Fazer TPC	,849		
Acho os TPC Interessantes	,776		
Professores EnviaM Muitos TPC	,707		
Faço os TPC	,651		
Faço TPC num lugar calmo	,643		
Pais ajudam a completar os TPC		,706	

Preciso dos meus pais perto de mim		,689	
Peço Ajuda Pais		,663	
Sem ajuda*		,584	
Os meus pais Controlam		,544	
Sinto-me Desmotivado*			,765
Os meus pais ajudam a motivar-me			,731
Pais disponíveis para dificuldades			,632
Pouco Esforço *			,514
Variância Explicada	20,61%	15,87%	15,54%
Alpha de Cronbach	.80	.65	..65

* A cotação destes itens foi invertida.

Nota: Na tabelas só estão apresentados os valores de saturação superiores a .40.

Para a avaliação do desempenho dos alunos, no 5º ano foram solicitadas as notas de Língua Portuguesa e Matemática, e no 4º ano foi pedido aos professores para avaliarem cada um dos seus alunos nestas duas áreas curriculares numa escala de 5 pontos semelhante à utilizada no 2º ciclo.

4. Resultados

Iremos primeiro apresentar os resultados relativos aos julgamentos de auto-eficácia dos pais (JAE) no apoio aos TPC. Em seguida iremos apresentar os dados que nos permitam analisar se os JAE dos pais se associam de algum modo não só com o desempenho académico dos filhos, como com a percepção destes sobre as condições de realização dos TPC, o apoio recebido por parte dos pais e as suas características motivacionais.

4.1 Julgamentos de auto-eficácia dos pais

Os julgamentos de auto-eficácia dos pais (JAE) no apoio aos TPC dos filhos encontram-se apresentados no gráfico da Figura 1. Embora não sendo muito elevados, estes valores podem considerar-se positivos pois encontram-se acima do ponto médio da escala (3). Uma análise da distribuição de frequências permitiu-nos constatar que 13,3% dos pais apresenta JAE abaixo deste valor médio, ou seja sentindo-se pouco eficazes para apoiarem os seus filhos.

Podemos ainda constatar que parece existir um decréscimo nestes JAE dos pais com a progressão

na escolaridade dos seus filhos, já que os pais com filhos no 5º ano escolaridade apresentam, em média valores mais baixos.

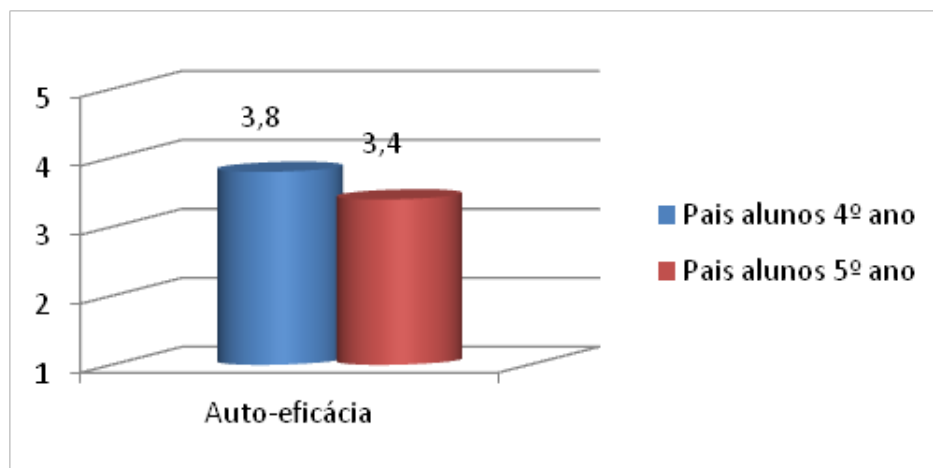


Figura 1: Percepção de auto-eficácia dos pais no apoio aos TPC.

No sentido de analisarmos as diferenças dos JAE destes dois grupos de pais procedemos ao cálculo do *t-student* que confirmou a significância destes valores ($t(88)=2.609$, $p=0.011$). Podemos então afirmar que os pais das crianças do 4º ano de escolaridade se auto-percepcionam como mais eficazes no apoio aos seus filhos do que os do 5º ano.

4.2 Auto-eficácia dos pais e percepção dos filhos sobre os TPC

Uma outra vertente de análise dos dados que considerámos pertinente desenvolver foi o estudo de eventuais relações entre os JAE e a forma como os filhos se sentiam face aos TPC. Nesse sentido considerámos dois grupos de pais, tendo como referência a distribuição dos seus JAE: Grupo 1 – Baixos JAE, onde os valores dos JAE se encontravam abaixo da mediana; Grupo 2: Altos JAE, com valores acima da mediana. Comparámos em seguida as percepções dos filhos, destes dois grupos de pais, nas respostas que deram ao instrumento 'Eu e os TPC'. Os dados encontram-se apresentados no gráfico da Figura 2.

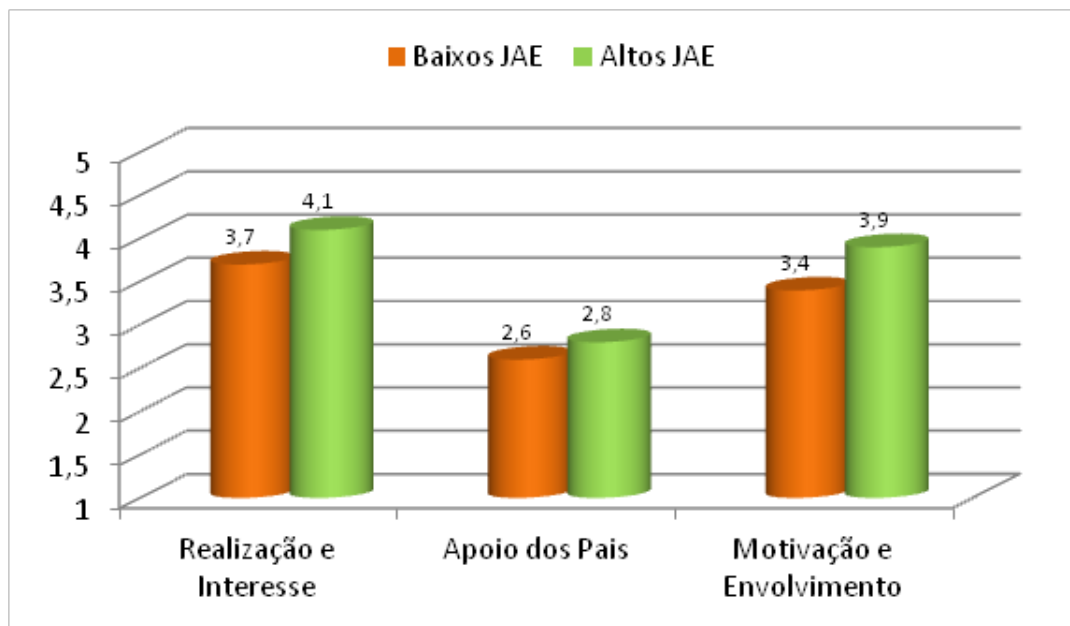


Figura 2: Julgamentos de auto-eficácia dos pais e percepções dos filhos sobre os TPC.

Da análise do gráfico podemos verificar que de um modo geral o Apoio dos pais para a realização dos TPC foi percebido como a dimensão com scores mais baixos, podendo evidenciar alguma autonomia por parte dos alunos na sua execução.

De modo a analisar a significância das diferenças apresentadas nas três dimensões, recorremos a uma MANOVA tendo como variável independente os JAE e como dependentes as três dimensões da escala 'Eu e os TPC' e introduzindo como variáveis a controlar tanto o ano de escolaridade dos filhos como as habilitações das mães. Esta opção de controlo de variáveis decorreu do facto de termos encontrado diferenças nos JAE em função do ano escolar dos filhos e também pelo facto de a literatura indicar que estes estão muitas vezes associados às habilitações dos pais. Pudemos constatar que apesar de não se verificar um efeito significativo global nas percepções dos filhos sobre os TPC (*Pillai's Trace* $F(3,72)=2.160, p=0.10$) a análise univariada evidenciou diferenças para a dimensão 'Motivação e Envolvimento' ($F(1,74)=5.488, p=0.02$) apontando no sentido de que os filhos cujos pais possuem mais elevados JAE parecem encontrar-se mais motivados e envolvidos na execução dos TPC..

4.3 Auto-eficácia dos pais e desempenho escolar dos filhos

Uma vez que tínhamos as avaliações dos alunos tanto a Língua Portuguesa como a Matemática, procurámos também analisar se existiriam algumas diferenças no seu desempenho em função dos JAE dos seus pais. Uma ANOVA controlando as habilitações das mães e o ano de escolaridade permitiu-nos constatar não existirem diferenças no seu desempenho académico.

5. Conclusões

Através dos resultados pudemos constatar que os JAE são uma variável que pode ser importante quando se pretende compreender a realização dos TPCs e a forma como as crianças os percebem e se sentem envolvidas e motivadas tal como alguns modelos do envolvimento parental em geral, tinham conceptualizado (Eccles & Harold, 1996; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

Parece-nos importante realçar a diferença significativa nos JAE dos pais consoante o ano de escolaridade dos filhos. Estes dados apontam para o facto de, a transição do 1º para o 2º ciclo, com a existência de vários professores e uma eventual complexificação dos conteúdos curriculares, poder levar a que os pais se percebam como menos competentes para apoiarem os seus filhos. Embora, neste estudo, os scores médios dos JAE se mantenham positivos, parece-nos que há que estar alerta, pois uma percentagem razoável dos pais inquiridos não se sente competente para apoiar os seus filhos nos TPC. Neste sentido, o papel dos professores pode ser determinante, não só com o tipo de tarefas que propõem, como na forma como solicitam, explícita ou implicitamente, o apoio dos pais de modo a que se sintam competentes e eficazes nas ajudas aos filhos.

Uma vez que a literatura sugeria que os JAE dos pais estariam associados com o envolvimento destes em casa (Anderson & Mink, 2002), procurámos analisar as relações entre JAE e a forma como os alunos percebiam o Apoio dado pelos pais, e as condições de Realização dos TPC, não tendo encontrado qualquer diferença significativa nestas variáveis em função dos JAE. Contudo, encontramos diferenças significativas no que se refere às características motivacionais dos alunos para a realização dos TPC, já que os filhos cujos pais tinham mais elevados JAE, estavam mais motivados para este tipo de tarefas. Trautwein e Ludtke (2009) já tinham encontrado alguma relação entre variáveis parentais, como o background, e a motivação dos filhos, embora tivessem realçado a necessidade de um aprofundamento nesta análise. Os nossos resultados apontam no sentido de que os JAE deverão ser uma das variáveis a considerar em investigações futuras, pois poderão ter alguma importância na compreensão das características motivacionais dos alunos.

Não encontramos uma relação directa entre características dos pais e desempenho académico dos filhos, mas tal como Grolnick e Slowiaczek (1994) sugeriam no seu modelo, esta relação poderá ser mediada pelas características motivacionais das crianças e efectivamente verificámos que os filhos cujos pais tinham JAE mais elevados, referiram estar mais motivados e envolvidos na realização dos TPC.

Fica muito ainda por explorar sobre as relações entre variáveis parentais e o desempenho académico ou as características motivacionais dos alunos. Contudo parece-nos que tal como os modelos explicativos do envolvimento parental na escolaridade em geral, consideram a variável JAE

como central, também esta variável deverá ser incluídos nos modelos para a realização dos TPC de modo a permitir uma compreensão mais abrangente e sistemática.

Um conhecimento mais aprofundado nesta área poderá levar à promoção de estratégias educacionais mais adequadas por parte dos professores, que facilitem o envolvimento dos pais no apoio aos TPC e promovam o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Referências

- Anderson, K. & Minke, K.** (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323.
- Bakker, J. & Denessen, E.** (2007). The concept of parent involvement. Some theoretical and empirical considerations. *International Journal about Parents in Education* 1(0), 188-199.
- Carlisle, E., Stanley, L., & Kemple, K.** (2005). Opening doors: Understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 155-162. doi: 10.1007/s10643-005-0043-1
- Cooper, H.** (2007). *The battle over homework*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cooper, H., Lindsay, J., Nye, B. & Greathouse, S.** (1998). Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 70-83.
- Corno, L.** (2000). Looking at homework differently. *The Elementary School Journal*, 100(5), 529-548.
- DePlanty, J. Coulter-Kern & Duchane, K.** (2007), Perceptions of Parent Involvement in Academic Achievement, *Journal of Educational Research*, 100, 361-368.
- Desforges, C. & Abouchaar, A.** (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A Literature review*. Research Report- RR433. Department of Education and Skills. Nottingham: DFES Publications, Queen's Printer.
- Deslandes, R. & Rousseau, N.** (2007). Congruence between teachers' and parents' role construction and expectations about their involvement in homework. *Internacional Journal about Parents in Education*, 1, 108-116.
- Eccles, J., S. & Harold, R.** (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth, & J. Dunn (Eds.), *Family-School links: How do they affect educational outcomes* (pp. 3-34). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eccles, J. & Wigfield, A.** (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review Psychology*, 53, 109-132.
- Epstein, J. L.** (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.

- Epstein, J., Coats, L., Salinas, K., Sanders, M., & Simon, B. (1997).** *School, family and community partnerships – Your handbook for action.* Thousand Oaks, California: Corwin Press
- Grolnick, W. & Slowiaczek, M. (1994).** Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development, 65*(1), 237-252.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004).** Parental school involvement and children's academic achievement. *Current Directions in Psychological Science, 13*, 161-164.
- Hill, N., & Tyson, D. (2009).** Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology, 45*(3), 740-763.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., Dejong, J. M., & Jones, K. P. (2001).** Parental involvement in homework. *Educational Psychologist, 36*, 195-209.
- Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (1995).** Parental involvement in children's education: why does it make a difference? *Teachers College Record, 97*, 310-331.
- Hoover-Dempsey, K., Walker, J., Sandler, H., Whetsel, D., Green, C., Wilkins, A., & Closson, K. (2005).** Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal, 106*(2), 105-130.
- Kohl, G. O., Lengua, L. J., & McMahon, R. J. (2000).** Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology, 38*, 501-523.
- Katz, L. & Bauch, J. (1999).** The Peabody family involvement initiative: Preparing pre-service teachers for family/school collaboration. *The School Community Journal, 9*(1), 49-69.
- Kohl, G. O., Lengua, L. J., & McMahon, R. J. (2000).** Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology, 38*, 501-523.
- Pedro, I. (2010).** *Funções parentais no processo educativo e de escolarização dos filhos.* Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto para a obtenção do Grau de Doutor em Psicologia.
- Ribeiro, I., Costa, M. & Cruz, J. (2005).** Atitudes face aos TPC – Diferenças em função do ano e do contexto. In B. D. Silva & L.S. Almeida (Eds) *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia.* Braga, Universidade do Minho.
- Rosário, P., Mourão, R., Chaleta, E., Grácio, L., Simões, F., Núñez, J. & Ganzalez-Pienda, J. (2005).** Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo, 10*(3), 343-351.
- Sheldon, S. B., (2002).** Parents' social network and beliefs as predictors of parent involvement. *The Elementary School Journal, 102*, 301-316.
- Sheldon, S. & Epstein, J. (2002).** Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society, 35*(4), 4-26. doi: 10.1177/001312402237217

- Sheldon, S. & Epstein, J. (2005).** Involvement counts: Family and community partnerships and math achievement. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 196-206.
- Trautwein, U. & Ludtke, O. (2009).** Predicting homework motivation and homework effort in six school subjects: The role of person and family, characteristics, classroom factors and school track. *Learning and instruction*, 19, 243-258. doi:10.1016/j.learninstru.2008.05.001
- Trautwein, U., Ludtke, O., Schyder, I., & Niggli, A. (2006).** Predicting homework effort: Support for a domain-specific multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 438-456. doi: 10.1037/0022-0663.98.2.438
- Xu, J. & Corno, L. (2006).** Gender, family help and homework management reported by rural middle school students. *Journal of Research in Rural Education*, 21(2), 1-13.

O que é um professor justo? Trabalho docente e desigualdades

Lara Sayão Lobato de Andrade Ferraz
Universidade Católica de Petrópolis (Brasil)
lara.sayao@ucp.br

Resumo

O panorama contemporâneo é individualista e favorece a atuação particular orientada por convicções individuais. A crescente decepção com os projetos coletivos, com as metanarrativas totalizadoras e com as instituições que deveriam visar o bem comum, resistindo à lógica econômica, formam um novo docente reflexivo: o que reflete sobre sua própria atuação sem esperar as mudanças das estruturas da Educação. Este trabalho é uma análise sobre a possibilidade de uma atuação docente justa de maneira individual no panorama do pós-social. O objetivo é discutir teoricamente sobre os conceitos norteadores de uma prática docente justa, propondo questões que ampliem a compreensão acerca da formação para uma docência justa num contexto social exigente. A análise se justifica pela proposta de reflexão sobre a formação docente a partir da prática considerando que esta tem sido uma das principais temáticas enfrentadas pelos docentes em atuação: a possibilidade de atuar bem numa estrutura em crise. Para tal, analisaremos o conceito de justiça a partir da Filosofia e da Sociologia e discutiremos com as considerações de François Dubet sobre o que seja uma escola justa.

ATUAÇÃO DOCENTE – JUSTIÇA – DESIGUALDADE EDUCACIONAL

1. Introdução

Portanto a justiça é frequentemente considerada a mais elevada forma de excelência moral e, nem a estrela vespertina nem a matutina é tão maravilhosa. Na justiça se resume toda a excelência.

Aristóteles, Ética a Nicômaco, livro V

A longa reflexão sobre o conceito de justiça presente no livro V da *Ética a Nicômaco* de Aristóteles nos convida a pensar que a excelência da justiça se dá pelo fato de que ela se refere a outro, não a si mesmo, a justiça é o bem dos outros, ela se relaciona com o próximo e busca o que é bom para os outros. O melhor dos homens não é o que põe em prática sua excelência moral em relação a si mesmo, mas em relação aos outros, pois esta sim é a tarefa mais difícil segundo o estagirita (1992, p.93). Estudando sobre a formação docente, pareceu-me importante pensar sobre a virtude da justiça na prática docente, já que é essa a tarefa mais difícil: ser um professor justo é ainda mais difícil que ser um professor bem formado com muitas qualidades pessoais e excelências morais e acadêmicas, pois atuar com justiça é pensar no outro, na repercussão de nossa atuação na vida dos demais. A busca por uma formação acadêmica excelente, sem dúvida, tem como *telos* a atuação em sociedade e, neste sentido, está subentendida a repercussão da atuação própria na vida do outro, princípio básico da discussão ética. Para Dubet refletir sobre os conceitos de igualdade e justiça é essencial para a prática docente, pois são esses conceitos que a comandam, do esclarecimento acerca deles depende a atuação do professor: a priori, o desejo de justiça escolar é indiscutível, mas a definição do que seria uma escola justa é das mais complexas, ou mesmo das mais ambíguas, pois podemos definir justiça de diferentes maneiras (2004, p.540). São questões norteadoras dessa reflexão: a meritocracia, a competição entre desiguais, a conquista da igualdade intelectual, a busca pelo mínimo comum, a integração social, a relação entre desigualdade social e desigualdade escolar, a administração das competências particulares frente às exigências universais, entre outras. O princípio da justiça enfrenta questionamentos muito exigentes no contexto atual, marcadamente plural com muitos modelos axiológicos defendidos por edifícios conceituais cientificamente elaborados. Há um desfile de modelos efêmeros sobre o bem, a verdade, a justiça, a felicidade, conceitos metafísicos que estão no fundamento das questões de ordem prática e que vão propondo sempre novos modos de atuar. O encantamento que causam acaba por sugerir mudanças nas metodologias e frequentes dúvidas sobre o que é justo e bom, princípios norteadores da ação que devem ser pensados com rigor e cuidado. Segundo Aristóteles, as ciências práticas, a educação entre elas, necessitam de uma filosofia primeira, capaz de analisar em nível puramente teórico aquilo que as demais ciências particulares tem em comum: a noção da realidade sobre a qual fundamentam suas teses. Neste sentido, cada ciência tem que estar alicerçada num conjunto de conceitos teóricos necessários para a fundamentação de suas práticas (1994).

Na dinâmica do trabalho, ao docente, parece cada dia ser mais difícil alterar as políticas públicas no sentido de favorecer uma escola justa, pois ela está inserida num contexto social também injusto e num panorama de aceleração da vida que não favorece a reflexão sobre os fundamentos teóricos das práticas. Entendendo educação como direito, é preciso garantir que ele seja oferecido de maneira igualitária e justa. A educação não serve a um projeto político-ideológico, ou ao menos, não deveria

servir, mas a um projeto antropológico-epistemológico, ou seja, serve à condição humana de sujeito de direito a quem devam ser garantidas as possibilidades equânimes de acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento do que lhe é mais próprio enquanto homem, ser capaz de conhecer e de, conhecendo, ser inserido no diálogo com o outro e com a herança da história do pensamento, herança de todos. No entanto, um primeiro problema a ser discutido seria a questão da diversidade: uma vez que os sujeitos não são iguais, como a atuação docente pode ser justa se os considera iguais? Se as necessidades diferem, como o que é oferecido pode ser igual e, ainda pior, como o que é cobrado pode ser igual?

Em meio à recorrente problemática da desigualdade educacional no Brasil e diante de um panorama de reprodução da desigualdade social na escola básica, pergunto-me se o docente deve aceitar a situação na qual se insere seu trabalho: se atua na educação pública com jovens de baixa renda, prepara-os para o trabalho e para as posições menos favorecidas e se atua na educação particular com classes privilegiadas socialmente, prepara seus alunos para o prosseguimento de seus estudos e consequente aquisição de maiores oportunidades. É possível ao docente da educação básica, com sua atuação, favorecer a equidade e agir com mais justiça? Entendendo que são inúmeros os fatores sociais que atuam sobre a escola de modo a perpetuar um estado de coisas, meu questionamento se dirige às reais possibilidades de atuação docente neste cenário de injustiças sociais acentuadas e fortemente mantidas na escola. Também me questiono sobre a concepção de homem e de realização humana, uma vez que neste cenário marcado pela lógica da economia, no qual o homem assume a condição de produto, há o perigo constante de considerar a eficiência e a qualificação profissional como felicidade e alicerçar toda a construção da ação educativa neste princípio de produção quantitativa.

Interessa-me pesquisar se o professor, com seu saber específico, tem a possibilidade de atuar de modo significativo contra a injustiça reforçada pelo sistema educacional e social. Há real possibilidade de atuar particularmente, de modo a alterar o estabelecido ou a atuação docente permanece maquiando a educação básica, cooperando para a manutenção de um cenário de injustiças. Entendendo educação como alteração do olhar e consequente alteração do modo de ser, incomoda-me que o trabalho prescrito por uma reflexão teleológica da educação fique condenado a um trabalho real destituído do caráter da justiça. O professor reflexivo incomoda-se em empreender o esforço por sua qualificação profissional se a mesma não repercute vantajosa aos seus estudantes. Desiludidos com o macro, é comum ouvir de professores reflexivos e comprometidos que não se preocupam mais em 'mudar o sistema' e resolveram 'fazer a sua parte', porque é a única possibilidade de atuar: individualmente. Minha análise se dirige a esta constatação com uma pergunta: é possível atuar sozinho pela justiça? A escola não é justa, mas o professor pode ser justo? É certo que são muitas as vozes dos espaços de socialização que atuam no sentido oposto ao ideal de uma educação justa. Assim, pergunto-me sobre a possibilidade do professor atuar para favorecer a justiça, caso seus alunos estejam em condições

educacionais menos favorecidas por viverem em condições sociais desprivilegiadas ou por terem menos tempo para os estudos por trabalharem ou por terem que desenvolver tarefas domésticas, além de terem tido menos acesso a bens culturais e menos formação pessoal.

Dubet pergunta-se sobre *o que é uma escola justa?* (2008). Meu interesse é, a partir de suas reflexões e propostas, discutir sobre *o que é um professor justo?* Por entender que uma das principais angústias do professor atualmente tem origem no fato de não mais acreditar na coletividade, nas políticas públicas e nas instituições, tendo que, muitas vezes, ter iniciativas solitárias ou em pequenos grupos de pares que comungam das mesmas insatisfações. O direcionamento à escola exige uma reformulação estrutural da educação formal do modo como está proposta, uma mudança nas bases e na estrutura dos sistemas de ensino e nas propostas desiguais de salários, formação docente e estrutura curricular, mas a decadência da confiança no coletivo e nas instituições não favorece o comprometimento docente com um ideal educativo que mobilize, restando, na maioria das vezes, um comprometimento com um ideal particular, individual. Minha questão se dirige à atuação do professor: que especificidade de seu trabalho oferece oportunidades de crescimento e desenvolvimento aos estudantes e que especificidades de sua atuação reforçam as diferenças, reproduzindo desigualdades? Há uma ação docente justa? O que é um professor justo? É possível ser um professor justo num sistema injusto? O que seria uma docência das oportunidades? É justo que o professor esteja solitário?

Para refletir sobre tais questões, inicio a análise sobre o sujeito da relação que exige justiça: o sujeito a quem se dirige a ação justa, se a justiça é a excelência porque é a ação que visa o bem do outro, faz-se necessário compreender o endereçamento da ação. Depois recorrerei a algumas definições teóricas sobre o conceito de justiça que cooperam para a compreensão do conceito que, como alerta Dubet (2004) é extremamente complexo e por isso, precisa ser discutido. Por fim, a análise se concentrará na possibilidade de uma atuação docente justa. Seguindo a proposta aristotélica de reflexão metafísica como alicerce das práticas, este trabalho orienta-se na perspectiva de pensar os conceitos que favorecem a compreensão da questão, não no sentido de oferecer as respostas suficientes, que são improváveis sobre temática tão complexa, mas no sentido de favorecer a reflexão sobre a ação docente, essa sim, possível.

2. Justiça é buscar o bem do outro, que outro?

Toda atividade docente é endereçada a alguém. A quem se dirigem as propostas educacionais? Parece-me que a educação formal, a começar pela formação de professores, vem se dedicando a pensar a formação acadêmica com sólidas bases teóricas, importantes e necessárias, mas distanciando-se do fomento do diálogo efetivo com o receptor, ou seja, com o estudante, com o jovem a quem se

endereçam os projetos educacionais. Por minha experiência efetiva em salas de aula da Rede Pública de Ensino, especificamente, na Rede Estadual do Rio de Janeiro, vou me concentrar na reflexão acerca do endereçamento ao estudante do Ensino Médio. Quem é este aluno que habita o Ensino Médio de nossas Escolas Públicas hoje? Para quem devemos pensar nossa prática? Essa pergunta exige uma reflexão sobre aspectos comuns às muitas realidades encontradas numa rede que acolhe cada vez mais um contingente extenso e plural. O aluno do Ensino Médio Estadual é em sua maioria, adolescente. Adolescer é transitar numa área de incertezas, é estar entre o que se pensava ser e o que se pretende ser. Inserido numa faixa educacional chamada de Ensino Médio, que sugere um estado intermediário entre o que não se é mais e o que deverá se tornar, sente-se no meio. E por que está no meio? Quem está no meio? O que se faz e o que se pretende neste meio? Para onde leva e o que tem a dizer a quem também se sente no meio? No meio de uma família que não sabe bem para onde vai, no meio de uma sociedade que tem tantos caminhos que às vezes se perde, no meio de uma mídia enlouquecida com tantas informações, no meio de um mundo vazio de significados e com excesso de significantes, no meio de uma turbulenta vida acelerada, onde não se tem muito tempo para a reflexão e muito menos para o diálogo. O aluno do médio é também médio. Na média tem a idade média. Uma idade que não é pequena nem grande. Uma idade que transita entre a criança que chora o abraço que aquece e o jovem que clama o abraço que incendeia.

Vive uma época de relativização da verdade, de questionamento do estabelecido, de dúvidas sobre si e sobre o mundo. Mas, nem por isso adolescer significa não ser ou ser nada. Deseja-se muito, espera-se muito, angustia-se muito. Pede-se muito também. Pede-se muito mais que uma liberalidade mal entendida pela confusão do mundo dito adulto, ressentido de uma liberdade outrora cassada. Pede-se um caminho, um norte. Adolescer é estar atento para o que se pensava ser e principalmente para o que já são os outros, e, é lógico, para o que não se quer ser. A característica desejanter é sinal de que o recipiente está sedento de algo que dê significado a tudo o que virá depois. E virá muita coisa! E para que tanta coisa? Essa é uma das perguntas humanas fundamentais que se faz quem está adolescendo. No Ensino Médio, o essencial é fazer perguntas, mais que dar respostas. É preciso propor caminhos e alargar horizontes. O Ensino Médio é dialético. É processo. Uma das perguntas mais freqüentes que o aluno do Ensino Médio da Escola Pública se faz é *Por que estudar?* E na maioria das vezes a resposta não é animadora. Talvez esteja estudando apenas para receber um certificado que lhe garantirá um emprego desmotivador, pois não há muitas perspectivas de continuidade dos estudos e na maioria das vezes, não há interesse ou valor no objeto de estudo. O valor do conhecimento não é algo que faça sentido num panorama que supervaloriza o status de celebridade ou a aparente felicidade imagética que não exige muito estudo. Destituído de sentido, o estudo no Ensino Médio, para a maioria, torna-se enfadonho e gera uma série de repetições e muito abandono.

Em meio à recorrente problemática da desigualdade educacional no país e diante de um panorama de reprodução da desigualdade social na escola básica, a questão que se faz urgente é a que pergunta se resta aceitar a situação estabelecida: a educação pública com jovens de baixa renda prepara para o trabalho e para as posições menos favorecidas e a atuação na educação particular com classes privilegiadas socialmente prepara os alunos para o prosseguimento de seus estudos e conseqüente aquisição de maiores oportunidades. É possível criar maiores oportunidades para os adolescentes das Escolas Públicas? Oportunidades que ampliem as possibilidades de atuação em áreas de maior interesse e motivação? Entendendo que são inúmeros os fatores sociais que atuam sobre a escola de modo a perpetuar um estado de coisas interessa-nos pesquisar se há um modo de atuar significativamente a favor da geração de oportunidades criativas direcionadas a um grupo que tem muito a oferecer por sua facilidade de diálogo com as mídias e por sua generosidade diante do novo.

Os estudantes do ensino médio da rede pública fazem parte de um público socialmente menos favorecido, em condições de desigualdade social e educacional, porém, muito susceptível ao fomento de novas perspectivas. Sabe-se que o ensino secundário está em crise, uma crise com ares de decomposição, por resistir a novos formatos escolares e por ter sua estrutura secular questionada, vive um desequilíbrio que desarticula e tira o sentido. Numa escola na qual nem os educadores acreditam como esperar que os estudantes apostem? O aluno do ensino médio público é vítima desse sistema de reprodução de desigualdades e vítima de uma cultura da diversão que anestesia e aliena, não permitindo que compreenda sua própria condição e por este motivo, muitas vezes não busque superá-la. Neste sentido, vive o conflito entre o apelo à responsabilidade por uma vida que exige esforço e o apelo a uma vida entregue ao entretenimento irresponsável. O aluno da rede pública tem acesso aos modernos meios de comunicação que têm se tornado cada vez mais populares, e por isso, enfrenta também as instigantes questões suscitadas pelas novas relações estabelecidas.

O mundo globalizado gerou uma massificação sem precedentes e extremamente contraditória, pois fez absurdamente iguais para fazer irrevogavelmente diferentes as classes sociais. Propõe uma igualdade ilusória pelo acesso a bens de consumo, quando na verdade fomenta a formação de um abismo entre os cada vez mais ricos e os cada vez mais pobres. Nosso aluno sente-se inserido no mundo globalizado pelo acesso que tem à mídia, mas é forçado a permanecer numa atitude acomodada por se considerar satisfeito onde está pela ilusão do consumo. Massificado, tem uma visão utilitarista sobre educação, procura a formação básica, muitas vezes, como mais um objeto que consumido lhe trará algum benefícios econômicos básicos, não a realização de potencialidades. Além disso, o novo cenário é também marcado pelo que Touraine chama de forças não-sociais, pela dissolução das sociedades como sistemas integrados e portadores de sentido geral, pela precarização dos laços sociais e pela fragmentação dos valores universais frente à imposição do individualismo

que não necessariamente nos conduz a uma desilusão sobre o humano, mas antes a uma alteração do modo de perceber as relações e do modo de conceber as instituições onde os valores culturais e os direitos humanos aparecem como alternativa (2006). Assim, conscientes deste novo panorama, entendemos que se faz urgente o diálogo da Escola com novos modos de ser e de fazer educação. As novas tecnologias de informação apresentam diariamente novas possibilidades de geração de conteúdo educacional e modos de aprender. Surge a pergunta sobre a possibilidade de uma ‘não-escola’ diante das muitas faces da interação com o saber e a construção do conhecimento. Há que se pensar que escola, que aluno, que conhecimento, que caminhos podemos trilhar com tanto conhecimento disponível por outros meios que não a reprodução pelo professor provedor. Se o modelo tradicionalmente valorizado está em decomposição avançada (LESSARD E TARDIF, 2008), certamente não é apresentando outro modelo canônico que a crise será enfrentada com sucesso, mas dialogando com iniciativas criativas e efetivas que busquem atender às demandas, fomentando o interesse e conseqüente comprometimento dos adolescentes. Os meios estão sendo conhecidos, todos sabemos quais são as muitas alternativas de comunicação, quais os conteúdos disponibilizados e socializados.

A questão é discutir quem é o professor destes novos tempos. Que atuação e que especificidade de formação favorecem o diálogo com o novo cenário de maneira justa, devida, que favoreça o bem dos demais? Para Ortega Y Gasset, viver é atuar necessariamente num cenário, em sua tese antropológica de que a vida é dom e mérito, propõe que o mérito está na escolha feita pelo sujeito, mas que tal escolha acontece num cenário específico que é a sua vida, constituída obrigatoriamente pelo seu tempo (1973). O professor está também num cenário do qual não pode abstrair-se e no qual tem que atuar com justiça. Num cenário de insatisfação com o resultado produzido pela educação formal, a questão que se faz urgente é: como atuar com justiça, promovendo o homem e colaborando para o efetivo diálogo com o cenário? Um mundo em crise pergunta por alternativas. Um professor que ouve tais perguntas também se pergunta se há como atuar com justiça de modo independente, uma vez que o cenário global se consolida numa perspectiva individualista e injusta. Segundo Charlot, a etimologia da palavra crise (*krisis*) remete à ação de distinguir, de separar, de escolher e, à decisão, ao julgamento, ao desenlace. A crise separa o velho e o novo e decide (1987). A crise vivida pela educação formal hoje é um convite à reflexão e à distinção para a escolha. Algo deve ser feito decididamente. A sensação de desconforto torna-se positiva como a angústia filosófica, uma vez que é geradora de reflexão e tomada de posição.

3. A escola para todos é justa? O professor pode ser justo numa escola injusta? O que é a justiça?

Um dos olhares que caracterizam a sociedade contemporânea é a luta por reconhecimento, as demandas por inclusão e direitos, nas quais, a educação é considerada como direito inalienável (GATTI, 2011). A prática docente insere-se neste conjunto de respostas sociais às demandas por tais direitos e exigências humanas. No entanto, o crescimento da demanda exige do docente disposições subjetivas complexas que são adquiridas por uma atitude de atenção ao real cotidiano das experiências vividas. Essa atitude tem uma dimensão ético-política que exige a reflexão sobre uma atuação justa. São reconhecidos os esforços empreendidos pelo governo brasileiro nos últimos vinte anos pela inclusão educacional. Na busca por oferecer educação para todos, os governos aumentaram os anos de escolaridade, ampliaram oportunidades de educação superior e alcançaram sucesso no objetivo de trazer todos para a escola. A consideração da Educação como direito humano e bem público permite às pessoas exercer outros direitos humanos, exigindo que os processos educacionais sejam significativos para todas as pessoas de diferentes extratos sociais e culturais, e com diferentes capacidades e interesses, de forma que possam apropriar-se da cultura mundial e local e construir-se como sujeitos, desenvolvendo sua autonomia, autogoverno e sua própria identidade (UNESCO, 2007, p. 14).

Porém, a essa complexa demanda soma-se a precarização das condições de trabalho, a desvalorização e a proletarização da profissão docente, agravadas nos últimos anos. Uma difícil exigência a ser respondida num contexto que não colabora. O docente é mais cobrado, tem que ter aliada à sua formação acadêmica, disposições para atuar num contexto que não valoriza o conhecimento, no qual o coletivo está destituído de sentido e onde os valores são conflitantes. A lógica da economia cobra resultados de eficiência e consome a Educação e seus ideais. E o docente encontra-se neste meio: exigido demais e reconhecido de menos. Numa cultura da celebridade, do culto ao ego, da hiperindividualização, da valorização da vontade, a busca pelo conhecimento e pela herança cultural como condição de liberdade para o exercício dos direitos humanos fundamentais é reconhecida por poucos. Talvez fosse necessária uma educação para o reconhecimento do valor da educação. Estar na escola não significa necessariamente estar inserido numa condição de justiça, mas infelizmente, talvez até signifique estar inserido numa lógica de exclusão consentida e justificada pelo sistema. Não sei o que é mais pernicioso: não oferecer a educação básica ou oferecer um diploma injusto que crie a ilusão de inclusão e direitos adquiridos.

Segundo a definição clássica de justiça, formulada por Aristóteles, Justiça é um meio termo entre o excesso e a falta e exige a equidade, pois a origem do termo justo (*dikaion*) remete a dividir ao meio, porém:

Quando algo é subtraído de um entre dois segmentos iguais e acrescentado ao outro, esse outro excede o primeiro em duas vezes a parte subtraída, já que se o que foi subtraído de um segmento não fosse acrescentado ao outro, o último excederia o primeiro somente em uma vez. Esta demonstração nos leva então a ver aquilo que devemos subtrair da parte que tem mais, e aquilo que devemos acrescentar à parte que tem menos; devemos acrescentar à última a extensão pela qual o meio termo a excede, e subtrair do segmento maior a extensão pela qual ele excede o meio termo (1992, p. 98).

Assim, a justiça é igual para os iguais e desigual para os desiguais, uma vez que subentende o conceito de justa medida na divisão, tem de considerar as características dos lados para os quais serão divididos o objeto em questão. E a análise do meio termo exige a virtude da prudência (*phronesis*) que é a capacidade reflexiva para ver a verdade sobre o que está em questão, ou seja, a ética aristotélica é racionalista e considera a virtude da justiça uma atividade da alma intelectual, uma atividade reflexiva, pois é impossível definir o que seja justo sem o esforço da razão sobre o objeto em questão. Em nosso estudo o objeto da justiça é a educação e torna-se urgente a reflexão sobre a equidade na ação docente, pois o igual para desiguais não é justiça. Seria necessário dividir de maneira desigual para favorecer ao que é carente e desfavorecer o que tem em excesso. Segundo Dubet, o modelo de igualdade de oportunidades meritocrático pressupõe, para ser justo, uma oferta escolar perfeitamente igual e objetiva, ignorando as desigualdades sociais dos alunos (2004, p. 542) e tornando-se assim, um sistema injusto. Vemos na prática que os estudantes das classes mais privilegiadas socialmente tem maiores oportunidades de cursos, professores mais bem pagos, mais motivados, mais tempo para estudar e mais atividades culturais que favorecerão sua compreensão dos conteúdos estudados na escola, enquanto as condições dos estudantes das classes desprivilegiadas tem menores oportunidades, porém ao final de seus estudos são submetidos às mesmas avaliações nacionais e parabenizados ou condenados por seus esforços pessoais apenas. A meritocracia cria a ilusão de que, qualquer um, com esforço pessoal conseguirá sucesso acadêmico porque não considerar as condições nas quais estão submetidos os sujeitos em questão. Trabalhar para oferecer educação para todos não é um objetivo simples, pois mais que educação para todos há que se pensar que educação? Quais são as reais condições dos sujeitos para que a competição seja justa?

A crítica de Dubet à meritocracia considera também o fato dela responsabilizar o indivíduo, desconsiderando todos os fatores externos aos quais ele está submetido:

Também é importante sublinhar uma certa crueldade do modelo meritocrático. Na verdade, quando adotamos o ideal de competição justa e formalmente pura, os “vencidos”, os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, a priori, todas as chances para ter sucesso como os outros. A partir daí, esses alunos tendem a perder sua auto-estima, sendo afetados por seu fracasso e, como reação, podem recusar a escola, perder a motivação e tornar-se violentos. A seu ver, a escola meritocrática atraiu-os para uma competição da qual foram excluídos; eles acreditaram na vitória e na igualdade de oportunidades e descobrem suas fraquezas, sem o consolo de poder atribuir o fato às desigualdades sociais, das quais não são mais diretamente vítimas. Do ponto de vista dos professores, a escola meritocrática também é cruel, pois a escola se torna o principal agente de seleção escolar e social, tomando as decisões de orientação que a sociedade abdica de tomar, na contracorrente da escolaridade. Assim, e independentemente do que pensam os atores, a escola meritocrática legitima as desigualdades sociais.

Neste panorama da meritocracia, o professor também é injustiçado porque as demandas da sociedade atual exigem dele que trabalhe pela igualdade educacional em condições desiguais, ou seja, se atua na educação pública tem carga horária reduzida, piores condições de trabalho e menor valorização, mas deve conseguir que seus alunos tenham o mesmo êxito que os alunos de classes sociais mais favorecidas que estudam em colégios pagos com mais carga horária e cursos extras. Nessa discussão não entram apenas as condições socioeconômicas dos alunos e dos docentes, mas também as próprias características individuais. Como podem competir em condições de igualdade, sujeitos que são essencialmente diferentes por dons recebidos do nascimento e da formação originária? Como podemos ser responsabilizados por algo que não escolhemos como nossas disposições intelectuais?

Segundo Rawls, o mérito é questionável e o princípio da desigualdade deve ser considerado na busca por uma sociedade justa, uma vez que dele pode-se deduzir um mínimo social vital a ser fixado num nível que maximize as expectativas dos menos favorecidos (1993, p. 44) em função da igualdade de oportunidades. As desigualdades fazem parte da sociedade e são aceitáveis desde que, haja igualdade de oportunidades, de direitos humanos fundamentais, como a participação política, mas principalmente, as desigualdades só são aceitáveis se estiverem limitadas a princípios justos de poupança e garantam a maior vantagem aos menos favorecidos, estando acessíveis a todos os postos mais vantajosos por critérios de mérito. Assim, os princípios básicos iguais devem ser garantidos a todos para que tenham como maximizar o mínimo. Penso que, nesta linha de raciocínio aplicada à educação, uma educação justa deva favorecer o mínimo de qualidade para todos, não apenas a

inclusão de todos num sistema desigual. A atenção do docente se volta nesta perspectiva ao mínimo igual a ser oferecido a todos de modo que possa ser maximizado. Se o docente não oferece o mínimo igual com honestidade e lealdade, fortalece a tese de que o menos favorecido não poderá jamais superar essa sua condição por culpa própria, intensificando a baixa auto-estima e conseqüente abandono e exclusão.

A reflexão sobre a justiça, como já afirmamos anteriormente é muito complexa e pode ser, no máximo compreensiva, mas não definitiva. Buscando estender a compreensão sobre o conceito e sua aplicabilidade na prática docente, a discussão do conceito de justiça em Amartya Sen me parece muito pertinente. Segundo ele, a qualidade de nossas vidas não pode ser medida por nossas riquezas, mas por nosso nível de liberdade (2005, p. 25). Essa tese implica considerar a questão do favorecimento em níveis diferentes do econômico, problema encontrado na teoria da justiça de Rawls. A liberdade humana não pode estar submetida a um sistema de produção de riquezas, fazendo deste o único instrumento de oportunidades sócias, políticas e culturais. A contribuição de Sen é importante porque nos convida a questionar os fins da ação docente, o sucesso da educação está limitado ao ingresso dos estudantes nas universidades? Ou relaciona-se também ao nível de liberdade para participação social e deliberação pessoal desenvolvidos? A própria liberdade está submetida necessariamente às condições econômicas alcançadas ou às condições de reflexão e deliberação? Neste sentido fica ainda mais complexa nossa discussão sobre o que seria uma ação docente justa, pois são inseridas habilidades de outra ordem que não apenas as que favorecem o sucesso alcançado pela inserção no mercado de trabalho por méritos acadêmicos. Para Sen:

As liberdades substantivas que desfrutamos para exercer nossas responsabilidades são extremamente dependentes das circunstâncias pessoais, sociais e ambientais. Uma criança a quem é negada a oportunidade de aprendizado escolar básico não só é destituída na juventude, mas desfavorecida por toda a vida (como alguém incapaz de certos atos básicos que dependem de leitura, escrita e aritmética). [...] as privações não se referem apenas ao bem-estar, mas ao potencial para levar uma vida responsável, pois esta depende do gozo de certas liberdades básicas. Responsabilidade requer liberdade (2000, p. 322),

A tese de Sen sobre a justiça é um argumento em favor da responsabilização do sujeito, não apenas da sua liberdade, mas desta em relação àquela. No panorama contemporâneo esta tese é extremamente relevante porque revela que é injusto responsabilizar sem as condições para tal, ou seja, é preciso considerar as condições reais de liberdade para a responsabilização. Assim, a meritocracia tem que ser questionada quanto às reais condições de liberdade para atuação e deliberação. Uma

atuação docente justa seria então a que favorecesse as condições de liberdade para atuar e deliberar sobre a vida, não a que produzisse um produto esperado pelo mercado com valor e possibilidades de consumo. A perspectiva economicista da educação como desempenho pessoal é questionada se não favorece a liberdade do sujeito, mas apenas sua inserção no sistema econômico.

Uma outra contribuição importante à nossa reflexão é a concepção de justiça como reconhecimento, de Nancy Fraser:

A solução contra a injustiça econômica passa por mudanças estruturais: distribuição de renda, reorganização da divisão do trabalho, submissão das decisões de investimentos ao controle democrático, transformação fundamental do funcionamento da economia. Esse conjunto, como um todo ou em partes, depende da redistribuição. A solução para a injustiça cultural, por sua vez, está em mudanças culturais ou simbólicas: reavaliação de identidades desprezadas, reconhecimento e valorização da diversidade cultural ou, mais globalmente, alteração geral dos modelos sociais de representação, o que modificaria a percepção que cada um tem de si mesmo e do grupo ao qual pertence. Esse conjunto de fatores depende, pois, do reconhecimento. No sistema em que o reconhecimento é prioridade, a injustiça não está diretamente ligada às relações de produção, mas a uma falta de consideração (2012).

Pensar a questão da justiça como reconhecimento amplia ainda mais nossa discussão sobre o que seria uma atuação docente justa, pois não se trata mais de uma leitura marxista que prevê a dialética conflituosa entre as classes, mas uma luta por reconhecimento das diferenças e da complexidade dos muitos modos de ser do homem. Essa percepção da questão exige uma reflexão antropológica que fundamente a educação e leve a considerar muitos meios de realização humana. Por intensa herança europeia, nossa tendência é considerar felicidade e realização o desenvolvimento das habilidades acadêmicas e o sucesso intelectual, muitas vezes desprezando outras habilidades que compõem a diversidade humana. Uma atuação docente justa, neste sentido deveria também considerar que o sucesso acadêmico não é a única possibilidade de se obter sucesso pessoal e humano e que a educação deva ter o papel de contribuir para a reflexão também sobre a imposição de um único modelo de sucesso. Assim, contemplar as múltiplas faces das culturas e dos modos de atuar é favorecer uma sociedade mais justa. Não é possível negar que a justiça se fará antes de tudo por uma redistribuição das riquezas e que nenhuma escola, por melhor que seja, será suficiente para resolver o problema da desigualdade social. No entanto, é possível refletir sobre a atuação docente na perpetuação dos modelos representados como ideais de vida e realização humana que fazem muitos sentirem-se excluídos e desvalorizados.

É preciso aqui voltar à questão já discutida anteriormente sobre o pressuposto de igualdade, agora abordado de modo mais amplo: se não somos iguais em nossa essência como a educação nos prepara para uma única finalidade reconhecida: o chamado sucesso escolar? Para Dubet, a escola não tem como agir de outro modo que não considerando os sujeitos como iguais, ainda que saiba que não são. Isso é o que o autor intitula ficção necessária:

Contudo, não parece possível abandonar o modelo de uma justiça baseada no mérito, por razões de fundo. Em uma sociedade democrática, ou seja, em uma sociedade que em princípio postula a igualdade entre todos, o mérito pessoal é o único modo de construir desigualdades justas, isto é, desigualdades legítimas, já que as outras desigualdades, principalmente as de nascimento, seriam inaceitáveis. Portanto, é preciso construir esse sistema, tomando cuidado para que exista igualdade de oferta escolar, evitando as várias maneiras de “trapacear”, pela parcialidade dos encaminhamentos a trajetórias implícitas pelas múltiplas exceções (2004, p.544).

E também não há como não preparar para o que é exigido do estudante ao sair da escola pelo sistema econômico, sob o risco de favorecer ainda mais a injustiça social. Então, as questões que me incomodam e que deram origem às reflexões deste artigo, permanecem sem saída simples, mas acredito que são importantes para o docente que como eu, transita entre uma escola da elite e outra popular a cada semana, perguntando-se sobre todas elas.

4. Considerações finais

Se o panorama atual sugere a individuação das práticas como uma nova ordem, uma nova maneira de convivência ética pós-social, talvez o trabalho docente também deva se acomodar a este novo paradigma. Atuando solitariamente, o professor talvez consiga ser justo porque é no extraordinariamente ordinário cotidiano escolar que é possível atuar com justiça, uma vez que é lá que efetivamente acontece a ação educativa. A ação docente tem uma perspectiva política, assim como toda ação humana é necessariamente política, relacional no sentido de que é atuação com. Para Lessard são três os pólos que estruturam os conflitos inevitáveis da atividade docente: o objeto do trabalho, a atividade dos outros sobre o mesmo objeto e o próprio sujeito (2009). E cada docente tem que resolver por conta própria, com seu próprio estilo, tais conflitos. A ação docente é conjunta, é um contrato, um diálogo. E neste diálogo tem que ser consideradas também as diferentes atuações sobre os pólos conflitantes: no sujeito (o docente) atuam sua história de vida, sua formação, seus

dons pessoais, nos estudantes atuam sua formação familiar, as mídias, os meios de socialização, nos demais sujeitos que atuam entre eles, atuam muitas variáveis e determinantes de ação. Além da herança cultural e do contexto social. Para atuar com justiça o docente deve estar atento para todas essas vozes e dialogar com elas na construção de sua identidade docente justa. No cenário no qual atua, torna-se necessário refletir sobre as relações entre economia e cultura e em que medida as condições econômicas são determinantes das desigualdades culturais que são direitos essenciais. Partindo do princípio da Teoria da Justiça, de Rawls, uma atuação docente justa é aquela que não piora a situação dos mais fracos, então, o professor justo deve ser o que trabalha no sentido de favorecer os menos favorecidos, não apenas permitindo que participem da competição, que continuará injusta enquanto não forem revistos o formato escolar e a sociedade como um todo, mas no sentido de não compactuar com um estado de coisas considerado imutável porque conveniente para a manutenção das diferenças sociais que mantém a máquina do sistema em certa ordem. As desigualdades são aceitáveis quando os menos favorecidos recebem o mínimo que possa ser maximizado, então o docente justo que tem que atuar necessariamente em situações desiguais deve buscar este mínimo potencializador e estimular seu desenvolvimento e maximização. O professor justo talvez seja o que comece a reconhecer novos e possíveis modelos de realização humana e que não se permite divulgar a ideia de que só é feliz o que tem sucesso acadêmico, mas o que o busque como garantia de suas escolhas livres. Talvez o docente justo deva considerar as muitas inteligências e suas expressões em suas avaliações e que gere o desejo de conhecer pelo valor do conhecimento em si, não para se tornar um produto valorizado pelo mercado. Possivelmente seja o que não seleciona seus interlocutores para o diálogo cultural, partindo da concepção de que todos, em diferentes condições, mas todos são capazes de um mínimo equânime. Uma ação docente justa exige também que não se estabeleça uma hierarquia entre as disciplinas escolares, valorizando os diferentes saberes. Certamente essas reflexões são bastante iniciais e revelam apenas as questões de uma ação reflexiva por estar inserida num cenário de desigualdades gritantes que se perpetuam quando os estudantes saem das escolas, com raras exceções. Questões de quem não admite pessoalmente reproduzir as desigualdades e se incomoda em estar atuando num sistema injusto que não parece refletir sobre elas. Questões de quem, com Aristóteles elogia a justiça como a excelência por exigir o cuidado de si para o cuidado do outro.

Referências

- Aristóteles.** Ética a Nicômaco. Brasília: Editora UNB, 1992. Metafísica. Milão: Rusconi, 1994.
- Contreras, J.** *La autonomia del profesorado*. Madrid: Ed. Morata, 1997
- Correia, J. A. e MATOS, M.** Solidões e Solidariedades nos quotidianos dos professores. Porto: ASA Ed., 2001
- Dubet, F.** O que é uma escola justa? A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008. As desigualdades multiplicadas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
- Fraser, Nancy.** Igualdade, identidades e justiça social. In: <http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1199> (acesso em 29 de janeiro de 2013).
- Gatti, B.** Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.
- Lessard, C.** O trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos. Sísifo. Revista de ciências da Educação, número 9, 2009.
- Novoa, A.** Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1995.
- Ortega y Gasset, J.** O homem e a gente. Rio de Janeiro: Livro Ibero Americano, 1960.
- Rawls, J.** Uma teoria da justiça. Lisboa : Presença, 1993
- Sen, Amartya.** Desenvolvimento como liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- Tardif, M. e Lessard, L.** O ofício do professor: História, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008

Recuperar la voz del alumnado en el aula: Una metodología dialógica para la educación integral en Enseñanza Primaria

Retrieve the voice of students in the classroom: A dialogic methodology for the integral education in primary teaching

Carmen Álvarez Álvarez¹, José Luis San Fabián Maroto²

¹*Universidad de Cantabria (España)*

²*Universidad de Oviedo (España)*

carmen.alvarez@unican.es , jlsanfa@uniovi.es

Resumen

Cada vez hay más investigaciones nacionales e internacionales sobre metodologías dialógicas que insisten en el potencial de dar la voz del alumnado como método didáctico. En la comunicación se plantea la relevancia que están recobrando últimamente las metodologías docentes apoyadas en la recuperación de la voz del alumnado; si bien aún se mantienen numerosos interrogantes teórico-prácticos al respecto. A partir de una investigación etnográfica desarrollada en un aula de educación primaria, analizamos cómo puede contribuir la voz del alumnado a mejorar su aprendizaje, desde su doble dimensión instructiva y formativa. La aplicación de una metodología cualitativa de investigación en forma de estudio de caso único y basada en observaciones sistemáticas, entrevistas, foros de debate y análisis de documentos nos ha permitido discutir los problemas, procesos y resultados de la puesta en práctica de una metodología dialógica en el aula. Se han analizado los temas, los contextos y las estrategias utilizadas en las situaciones de interacción dialógica creadas. Se han observado efectos positivos relacionados con la mejora del clima de clase, la motivación y la alta satisfacción. Además, se han derivado algunas pautas o criterios para desarrollar el aprendizaje solidario y el pensamiento autónomo en el alumnado de educación primaria. Dar la palabra al estudiante implica una forma de trabajo cooperativa y comunitaria, opuesta al aprendizaje individual y solitario: la formación se realiza entre personas, de modo colaborativo, con cordialidad y respeto, en un clima de reconocimiento personal.

Palabras clave: diálogo, educación moral, enseñanza primaria, estudio de caso.

Abstract

There are more national and international research on dialogic methodologies, that insist on the potential of the voice of the student as a didactic method. In the communication raises the relevance that are recently recovering the teaching methodology supported on the recovery of the voice of the students; Although we still have numerous theoretical and practical questions in this regard. From an ethnographic research carried out in a classroom of primary education, we analyze how can help the voice of the students to improve their learning, since its double dimension: instructional and educative. The application of a qualitative research methodology in the form of unique case-study based on interviews, systematic observations, discussion forums and document analysis has allowed us to discuss the problems, processes and results of the implementation of a methodology of dialogic in the classroom. We have analyzed the themes, contexts and strategies used in created situations of dialogic interaction. There have been positive effects related to the improvement of class climate, motivation and high satisfaction. In addition, some guidelines or criteria have led to develop supportive learning and independent thinking in students of primary education. Provide the word to the student implies a form of cooperative and communitarian work, away from the individual and solitary learning: training is carried out among people, in a collaborative way, with warmth and respect, in a climate of personal recognition.

Keywords: dialogue, moral education, primary education, case study.

1. Introducción

Hoy día el docente tiene que hacer frente a dos competencias indiscutibles en su ejercicio cotidiano: enseñar unos saberes académicos a su alumnado y, a la par, favorecer su adecuado desarrollo moral, promoviendo en el aula la educación en valores. Ninguna de estas dos cuestiones es sencilla, sin embargo, cuando se revisa el estado de la cuestión, hay un dato que resulta curioso: nadie duda de que la escuela debe educar para la ciudadanía, pero con demasiada frecuencia, el aprendizaje instrumental ocupa todo el tiempo escolar y la formación moral se descuida (Jordán y Santolaria, 1995; Navarro, 2000; Lago, 2006; Bolívar, 2007; Russel, 2007; Álvarez, 2011). De hecho, cuando el profesorado no tiene un planteamiento explícito de educación moral, queda relegada a un segundo plano tratándose sólo en circunstancias puntuales, generalmente cuando se dan conflictos en las aulas o el día que se conmemora algo (día la paz, día de la mujer, día sin tabaco, etc.), momentos además más propicios para la “moralina” que para el razonamiento y la reflexión ética serena y continuada.

Ante esto, cabe plantearse ¿cómo puede ser posible educar en valores en las aulas con carácter sistemático? Cabe dar muchas respuestas a esta pregunta. La propuesta que se hace a partir de

la investigación realizada es que a través del diálogo entre todos los miembros del aula es posible abordar en profundidad los más diversos asuntos morales, al crear un clima de trabajo muy rico y reflexivo en el que se pueden abordar infinitas temáticas, tanto desde el punto de vista instructivo como de la educación en valores, haciendo confluír las ideas previas del alumnado sobre el tema, los conocimientos académicos y experiencias prácticas (Burbules, 1999; Navarro, 2000; Asensio, 2004; Saló, 2006; Rozada, 2006; San Fabián, 2008; Álvarez, 2010, 2011).

El trabajo de investigación realizado fue abordado desde la didáctica, razón por la que se hace más hincapié en el diálogo en el aula como metodología para recuperar la voz de los estudiantes en su proceso formativo que en la educación en valores como contenido. Wells (2001: 11), experto este campo, ha planteado que le interesa tanto el “cómo” como el “qué”, aunque se ha centrado sólo el primero. En el estudio realizado, se sigue esa misma línea, preocupándose más por la relación didáctica que por el contenido de la misma, lo cual no quiere decir que lo uno excluya lo otro. De hecho, ambas cuestiones son fundamentales y resultan imposibles de separar del todo.

2. Marco teórico

Algunos autores plantean que hablar de “educación en valores” es reiterativo, pues el propio término “educación” ya implica educar en valores. Es cierto que toda educación es en sí misma un valor, pero cuando en las aulas no se trabaja la formación ciudadana con constancia no podemos decir que se esté trabajando la dimensión moral de la formación. Generalmente cuando se lleva a cabo esta asimilación se acaba por descuidar la educación en valores a favor de la educación instrumental. Como ha apuntado Fullat (en Jordán y Santolaria: 1995), la educación siempre implica formación en valores; pero constatar esta obviedad contribuye con frecuencia a descuidar lo segundo.

La educación moral ha sido blanco de atención constante por parte de la reflexión pedagógica; y difícilmente podía haber sido de otro modo, ya que la educación misma, aferrada en su genuinidad, resulta inseparable del referente axiológico y, más concretamente, del ético. Siendo la pretensión del educador, en efecto, la “optimización” del sujeto educando, respecto al desarrollo y cualificación de la dimensión moral humana, deviene, a todas luces, fundamental, insoslayable y, casi diríamos, prioritaria (Jordán y Santolaria, 1995: 11).

En esta investigación nos hemos centrado en la Educación Primaria que constituye una etapa del desarrollo infantil esencial para construir la personalidad moral, en la que además se muestra suma curiosidad por entender la realidad. Lipman, Sharp y Oscanyan (1998: 81) han señalado que

Existe una noción equivocada de que los niños no tienen interés por las nociones filosóficas, sino que sólo desean divagar sobre trivialidades o dominar los hechos. Con demasiada frecuencia, los

adultos asumen que los niños sólo sienten curiosidad cuando se trata de adquirir una información específica más que comprender las razones por las cuales las cosas son como son.

Pero educar en valores no es una tarea sencilla. Nuestra sociedad se vuelve cada día más compleja e incierta. Los cambios tecnológicos y científicos han aumentado en los últimos años, la globalización económica, política y mediática es un hecho notable, el neoliberalismo y la desregulación del mercado laboral asumen el discurso de la flexibilidad, la rentabilidad y la competitividad y lo imponen a gran número de ámbitos (entre ellos, el del sistema educativo), las relaciones humanas son difíciles y acaban siendo superficiales en muchos casos, etc. Como plantea Camps (2003: 9),

Vivimos en un mundo plural, sin ideologías sólidas y potentes, en sociedades abiertas y secularizadas, instaladas en el liberalismo económico y político. (...) Nos sentimos como de vuelta de muchas cosas, pero estamos confusos y desorientados, y nos sacude la urgencia y la obligación de emprender algún proyecto común que dé sentido al presente y oriente el futuro. Hemos conquistado el refugio de la privacidad y unos derechos individuales, pero echamos de menos una vida pública más aceptable y digna de crédito.

Ante esta situación, la educación en valores se propone como meta la formación para el ejercicio autónomo y responsable de la ciudadanía, es decir, para actuar como sujetos libres y responsables en sociedad, que ejercitan sus derechos y cumplen con sus deberes con plena conciencia. El profesorado tiene que enseñar los saberes instrumentales necesarios para que el alumnado se defienda en la sociedad de la información, pero a la vez, tiene que asumir el compromiso de educar para la ciudadanía (Bolívar, 2007).

El diálogo en el aula puede constituir un procedimiento adecuado para la formación instrumental de los niños, así como para su formación en valores. El único requisito de esta metodología es que el profesor y el alumno gestionen y compartan el discurso didáctico (Saló, 2006: 28). El problema se plantea cuando en las clases apenas hay interacciones dialógicas porque se imponen las rutinas pedagógicas más tradicionales, dando prioridad al libro de texto o el monólogo del docente, que permanentemente rechaza todo aquello que no se atenga a lo esperable en un aula convencional. En este marco puede resultar difícil el desarrollo de una educación cívica, incluso cuando los aprendizajes instrumentales del nivel se están desarrollando adecuadamente.

En este estudio se entiende por “diálogo en el aula” la conversación de los miembros de la clase en torno a problemas éticos, con el objeto de permitir al alumnado reflexionar sosegadamente sobre un tema, situarse moralmente ante el mismo, tomar la palabra en el aula para ofrecer al grupo sus conocimientos, su comportamiento o su experiencia, sus perspectivas, sus creencias o ideas (Navarro, 2000; Asensio, 2004; Mustakova, 2010; Álvarez, 2010, 2011). El ideal sería que la intervención del profesor active y guíe el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma organizada y deliberada hacia la ampliación del conocimiento de los contenidos escolares y de los valores en un proceso dialógico. Para

ello debe actuar como un modelo, no sólo lingüístico, sino también pedagógico, de argumentación, reflexividad, de coherencia y de justicia.

A través de esta estrategia se recupera la voz de los estudiantes, se favorece el pensamiento, la reflexión y el despliegue de las funciones cognitivas superiores. Sólo a través del diálogo se da un pensamiento de orden superior, “un pensamiento rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio” (Lipman, 2001: 62). El problema es que con frecuencia se ha infravalorado el papel que juega la discusión en el aula para motivar a los niños a que se impliquen en las actividades académicas, sin tener en cuenta que al dialogar en el aula se puede favorecer la racionalidad de los alumnos y su capacidad de reflexión. Cortina (1993, 18) afirma que:

Es a través del diálogo como podrá ejercerse la doble dimensión de cada persona: la dimensión de autonomía, por la que es capaz de conectar con todo otro hombre, y la de autorrealización que a cada uno conviene. Porque el diálogo y la decisión personal última son el lugar en que se concilian universalidad y diferencias, comunidad humana e irrepetibilidad personal”. De este modo, el diálogo es fundamental para llegar a ser un sujeto cívico y para tener una personalidad propia.

Además, cultivar la racionalidad y la reflexión desde los primeros años de vida de los niños, y desde la Educación Primaria, permite sentar las bases del razonamiento y del pensamiento de la persona de cara a su vida adulta, y puede que también las bases del comportamiento moral. De la Garza (1995: 101) considera que “es posible enseñar a los niños a utilizar las herramientas y técnicas del razonamiento ético a fin de prepararlos a ejercitar una práctica moral razonada; así, estaríamos enseñando a los niños a aprender, a enseñarse a sí mismos”. Si además tenemos en cuenta que no todos los niños tienen en sus hogares modelos de referencia respecto a esta cuestión el paso por la escuela puede resultar determinante.

No obstante, dado que en los primeros niveles en la escuela, los niños tienen que adquirir toda una serie de destrezas instrumentales que son básicas para la vida y para la futura escolaridad, se hace difícil desarrollar ambiciosos proyectos dialógicos de educación en valores. A este respecto, el profesorado debería plantearse qué hace, qué podría hacer y cómo hacerlo para tratar de favorecer, en la medida de sus posibilidades, el pensamiento moral del alumnado. Como afirma Navarro (2000, 20),

Se trata sobre todo de estimular el gusto por el razonamiento y la argumentación bien conducida, las actitudes reflexivas, el diálogo como medio para la comprensión del otro y de uno mismo, como método para llegar a construir principios y valores, que si no pretenden ser absolutamente verdaderos, sí pretendan ser aceptables como principios reguladores de la propia conducta y de las relaciones para llegar a formas de vida justas y mejores. Se intenta pues construir valores y personas capaces de justificar racionalmente sus vidas, respetuosas para con otros puntos de vista diferentes de entender y vivir la vida.

En todo caso, los profesores concienciados por dar la palabra al alumnado, escucharlo, entenderlo y favorecer la reflexividad en el aula lo harán, como viene señalando la investigación nacional e internacional (Rudduck, Day y Wallace, 2003; Rudduck y Flutter, 2007; Álvarez, 2011). En la enseñanza instrumental cada vez hay más investigación sobre metodologías dialógicas, pero en el terreno de la educación en valores éstas aún son escasas.

3. Método

La investigación realizada se ha desarrollado en un aula de quinto curso de Educación Primaria, involucrando al alumnado, profesorado y familias. Los objetivos, generales y específicos, de nuestro estudio son:

- Analizar el estado de la cuestión de la educación en valores en Educación Primaria.
 - Realizar una delimitación conceptual.
 - Examinar las fuentes de información primarias y secundarias sobre esta temática.
 - Extraer conclusiones de tipo metodológico y valorar sus implicaciones para el diseño de la investigación.
- Describir el contexto específico en el que se asienta la investigación:
 - El aula, destacando las ideas pedagógicas que inspiran al docente.
 - El centro educativo, en tanto que espacio más amplio en el que se desarrollan las interacciones.
- Explorar las posibilidades de educar en valores a través del diálogo en un aula de Educación Primaria.
 - Analizar los momentos más destacados de las clases por su vinculación con la educación en valores a través del diálogo.
 - Determinar las características que configuran esta pedagogía.
 - Analizar las posibilidades y los límites del modelo dialógico en la enseñanza Primaria para la educación en valores.
- Establecer orientaciones sobre la educación en valores en Educación Primaria para:
 - Elaborar propuestas de intervención pedagógica para la mejora de la enseñanza en materia de educación en valores.
 - Establecer conclusiones y elaborar orientaciones con relación al diseño, aplicación y evaluación de programas de educación en valores.

El modelo elegido para la realización de esta investigación es la etnografía, porque permite realizar una recogida de información en el propio campo observando las interacciones de los sujetos en su contexto. La etnografía ofrece al investigador un enfoque especialmente rico. San Fabián (1992, 18) considera que “al ser la educación un proceso cultural por el que niños y jóvenes aprenden a actuar adecuadamente como miembros de una sociedad, hace de ella un ámbito particularmente idóneo para la investigación etnográfica”. Básicamente, el método etnográfico nos ha permitido:

- Una participación prolongada en el contexto a estudiar para dar cuenta del punto de vista de “los nativos”: profesor, alumnos y otros miembros de la comunidad escolar.
- Desarrollar una observación participante asistiendo a las clases de modo regular.
- Realizar una descripción reflexiva con carácter holista de lo que acontece en el aula cuando se utiliza el diálogo como recurso para educar en valores.

El diseño específico que adopta esta investigación constituye un estudio de caso único. Ello es así por las cualidades que el caso seleccionado presenta, en estrecha conexión con los objetivos de la investigación desarrollada. Lo que se justifica en tres razones (Rodríguez, Gil y García, 1996, 95):

- Su carácter crítico, es decir, por sus características, o lo que es lo mismo, que el caso permite confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio. La pedagogía desarrollada por el profesor permite confirmar, modificar y ampliar el conocimiento respecto al diálogo como procedimiento para educar en valores.
- Su carácter extremo o unicidad, pues parte de una situación que tiene un carácter específico y peculiar. Como afirma Stake (2005, 11): “estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo”. El aula seleccionada presenta unas cualidades particulares que la hacen especialmente atractiva para los objetivos de esta investigación, tales como:
 - El docente con el que se desarrolló esta investigación es José María Rozada Martínez, maestro generalista de Educación Primaria, con un dilatado curriculum como profesor universitario, el cual ha desarrollado una elaboración teórico-práctica importante sobre el tema de la educación en valores (Rozada, 2006). El profesor es también un investigador de su práctica en el aula (“un práctico reflexivo”, según la terminología de la Teoría del Curriculum).

- El profesor trabaja la educación en valores de manera transversal, ha creado su propio programa de educación en valores en Primaria y además en algunos momentos ha trabajado con el programa de educación en valores “La Aventura de la Vida” adaptándolo a la dinámica del aula.
 - Este profesor, a su vez, impartía la asignatura de Curriculum Transversal en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo y gestionaba un blog sobre estas cuestiones: <http://ctransversal.blogspot.com>
 - El profesor utiliza el diálogo como método de enseñanza para la instrucción y la educación en valores y cree en sus posibilidades como estrategia educativa general. Además, su concepción del diálogo tiene gran interés, pues se plantea como una estrategia pensada para procurar que se favorezcan relaciones entre (1) el conocimiento académico, (2) la conciencia reflexiva y (3) la actividad práctica, ocupando un lugar central en su pedagogía (Rozada, 1997).
- Finalmente, el carácter revelador del caso permite al investigador tener la oportunidad de observar y analizar un fenómeno o hecho particular poco trabajado en la investigación educativa. Aunque están comenzando a aparecer estudios sobre esta cuestión es aún un campo muy desconocido en el ámbito de las Ciencias de la Educación. El hecho de cumplir el “estudio de caso” con estas cuestiones es una garantía del rigor y validez de la investigación.

Para recoger la información se han seleccionado una serie de técnicas en aras a ser coherentes con el planteamiento de la investigación, que son: la observación, las entrevistas, los foros de debate y el análisis documental. En la siguiente tabla se comenta brevemente cómo se ha empleado cada técnica, con qué informantes y los datos que se pretendían recoger.

Cuadro I: Técnicas de recogida de información, empleo, informantes e información recogida.

Técnica	Empleo de la técnica/ Informantes	Datos a recoger
Observación	Observación participante en el aula seleccionada tomando notas de campo y elaborando un diario.	Información respecto a las interacciones físicas y verbales que se producen en el aula.
	Grabación en audio de las clases para realizar un análisis más profundo y completo.	Episodios más destacados del aula en los que se ponga de manifiesto la relevancia del diálogo como estrategia de educación en valores.
Entrevista	Entrevistas con el profesor-tutor.	Información sobre sus planteamientos pedagógicos y sobre determinadas prácticas del aula.
	Entrevistas a los alumnos individualmente.	Información sobre su punto de vista respecto al diálogo y las relaciones didácticas del aula.
	Entrevista con los profesores especialistas que den clase en ese grupo.	Información sobre el grupo de alumnos y la transmisión de valores desde el curriculum escolar.
	Entrevista con los profesores del ciclo.	Información sobre su nivel de conocimiento de la pedagogía del profesor, en el ámbito de la educación en valores.
	Entrevistas con el equipo directivo del centro.	Información sobre el grupo de alumnos y sobre su nivel de conocimiento de la pedagogía del profesor, en el ámbito de la educación en valores.
	Entrevista con familias.	Información sobre el grupo de alumnos y sobre su nivel de conocimiento de la pedagogía del profesor, en el ámbito de la educación en valores.
Foros de debate	Foros de debate con pequeños grupos de alumnos.	Información sobre su punto de vista respecto al diálogo y las relaciones didácticas.
Análisis documental	Análisis de documentos formales vinculados al centro educativo.	Información sobre los planteamientos pedagógicos del centro.
	Análisis de documentos generados por los alumnos.	Información sobre los trabajos realizados por los alumnos que tengan una vinculación con la educación en valores.
	Análisis de documentos vinculados a los planteamientos pedagógicos del profesor.	Información respecto a los planteamientos educativos del profesor.

Para recoger toda esta información se ha desarrollado una fase de observación participante en el aula seleccionada de tres meses de duración, se han concertado citas para la realización de las entrevistas y foros de debate y se ha realizado una amplia tarea de análisis documental.

Para garantizar la credibilidad de los datos recogidos se han empleado cuatro estrategias que contribuyen a la validación de los mismos: la contextualización, la saturación, la negociación con los implicados y la triangulación.

4. Resultados

Con el objeto de ilustrar el tipo de conversaciones que se han producido en el aula objeto de estudio recogemos a continuación un breve fragmento de una conversación que se produjo al comienzo de una clase de matemáticas, cuando el profesor pedía a los niños que le enseñasen sus deberes. En este episodio se pone de manifiesto cómo se recupera la voz de los estudiantes en el aula, generándose interacciones diversas en el aula sobre lo que son los deberes, no entendidos únicamente en sentido académico.

[...]

- **Profesor:** *Sí, ya lo hemos dicho, tienen el deber de trabajar para obtener dinero y poder comprar lo que necesita su familia, para alimentar a sus hijos, eso ya lo hemos dicho, pero eso está dentro de los deberes que los padres tienen con sus hijos y con su familia en general. Roberto.*
- **Roberto:** *El deber de limpiar la casa.*
- **Profesor:** *También tienen el deber de limpiar la casa. Deben limpiarla, ¿no?... ¿Y los hijos no tienen ningún deber respecto a la limpieza de la casa?*
- **Lucas:** *Sí, deben mantenerla limpia.*
- **Profesor:** *¿Pero por obligación, o porque tienen ese deber?... ¿Porque te riñen o porque tú te das cuenta de que debes hacerlo?*
- **Lucas:** *Por obligación.*
- **Profesor:** *Por obligación, porque si no te castigan. ¿Y si no te castigan no serías capaz de hacerlo?*
- **Lucas:** *Si me aburro, sí.*
- **Profesor:** *¿Tú no te das cuenta de que tu mamá está trabajando? ¿Tienes el deber o no tienes el deber de ayudar?*
- **Lucas:** *Un poco.*
- **Profesor:** *Si tu madre está trabajando y tú llegas a casa de la escuela, lo lógico será que colabores, no que le cargues a ella todo el trabajo. Rubén.*
- **Rubén:** *Mi madre, como ya tuvo la niña, tiene que estar en la cama, entonces, si eso, cuando llego de clase yo barro y friego.*
- **Profesor:** *Tú lo haces porque quieres. Porque sientes que tienes el deber. ¿Porque si no qué serías? ¿Si hicieses eso qué serías, qué dirías de ti mismo?*
- **Alumno:** *Que al ver a una persona así, con una niña...*
- **Profesor:** *Podría haber sucedido que tu mamá, tu madrastra, tuviera la niña, y Rubén pasó de todo, no hizo nada. Y eso se llama tener... [se da unas palmaditas en la cara]*

- **Montse:** *Tener cara.*
- **Marta:** *Tener papo.*
- **Profesor:** *Tener cara, o mucho papo. Sí señor. ¿Y es tu madre la que te lo manda, Rubén?*
- **Rubén:** *No.*
- **Profesor:** *¿Por qué no es necesario que te lo mande?*
- **Rubén:** *Porque yo lo sé. Es mi deber.*
- **Profesor:** *Tú lo sientes. No es necesario que nadie te lo diga. Uno sabe lo que tiene que hacer. Uno casi siempre sabe lo que debe hacer. Por ejemplo, en clase, ¿es fácil saber lo que se debe hacer? ... Por ejemplo, cuando yo le llamo la atención a un niño, ¿es que no sabe lo que debe hacer o es que lo sabe y no lo cumple, Jorge?*
- **Jorge:** *Es que lo sabe y no lo cumple.*
- **Profesor:** *Es que lo sabe y no lo cumple. Muchas veces no se cumple con el deber..., muchas veces, los niños y los adultos. Pero seguimos teniendo una pregunta sin contestar: ¿si los adultos tienen deberes que no sean sólo con la familia, Gloria?*
- **Gloria:** *Sí, porque tienen que respetar las normas, para ir por la ciudad o por la calle.*
- **Profesor:** *Claro, pon un ejemplo.*
- **Gloria:** *Por ejemplo, no pueden ir a más velocidad, por ejemplo, no pueden ir a ciento veinte cuando tienen que ir a sesenta.*
- **Profesor:** *¿Por qué?*
- **Gloria:** *Porque incumplen la ley.*
- **Profesor:** *Porque incumplen la ley.*
- **Gloria:** *Y porque les pueden echar una multa.*
- **Profesor:** *Pero, aunque no hubiera policía, ¿por qué no se debe ir alocadamente conduciendo?*
- **Gloria:** *Porque si no, vas atropellando a la gente y vas haciendo un mal.*
- **Profesor:** *Porque si no, es un peligro para nosotros y para otras personas. El deber se refiere no sólo a nosotros mismos, sino también a otras personas. Entonces, tenemos deberes para con el resto de las personas... por eso decimos que vivimos en... hay una palabra. Decimos que vivimos en Lucía.*
- **Lucía:** *En sociedad.*
- **Profesor:** *En sociedad... Nosotros no vivimos en la selva, sometidos a las leyes de la naturaleza nada más. Tenemos hambre, cazamos y comemos. Nos estorba alguien y le pegamos y nos lo quitamos delante. [Risas de algunos niños]. No. No estamos sometidos a esas leyes. Estamos sometidos a las leyes de la sociedad... y gracias a eso si cada uno cumple con sus deberes la sociedad puede estar organizada.*

[...]

Si nos fijamos, el docente está haciendo hincapié en el valor de la responsabilidad, para promover la conciencia de que las personas tienen deberes y su necesidad de cumplir con ellos para tener una buena convivencia ciudadana. Está creando conciencia sobre las normas, mostrando cómo los ciudadanos tenemos deberes (no sólo derechos), razonando el sentido que tiene cumplir las leyes. Implícitamente, se está cultivando la diferencia entre deberes, obligaciones y normas, etc.

Parece que en unos instantes de la clase se han abordado muchos temas, tanto instructivos como formativos y ha emergido la voz del alumnado. ¿Cómo es posible? Porque se ha seguido una dinámica dialógica en el aula. El profesor ha lanzado una pregunta y ha permitido al alumnado pensar sosegadamente sobre el tema. Les ha dado la palabra y entre todos han ido dando tentativas de respuesta diversas, que en conjunto, han permitido saber más sobre el tema y desarrollar la propia conciencia moral y ciudadana. Tiene importancia el hecho de que se está dialogando sobre todos estos asuntos con carácter transversal (es una clase de matemáticas), se está dando la voz al alumnado (que permanentemente pide la palabra) y el conocimiento se está creando y enriqueciendo con cada intervención gracias a que el alumnado aporta sus conocimientos previos de los alumnos, experiencias, esquemas de interpretación de la realidad, etc. en todo momento. Este fragmento ha sido posible porque en el aula el diálogo constituye la estrategia educativa central, tanto para el trabajo de los saberes instrumentales, como los axiológicos. El propio profesor ha escrito al respecto:

Se trata de crear un contexto en el que en cualquier momento puedan emerger retazos de conciencia ordinaria, puedan éstos ser puestos en relación con conocimientos académicos elaborados, puedan a su vez darse episodios reflexivos y vivir momentos en los que se altere la realidad instituida. [...] Es un método general, una estrategia de fondo, se refiere al marco del cómo, en el seno del cual caben concreciones diferentes, episodios más o menos felices, más o menos atinados. La mejor manera de facilitar el que se produzcan conexiones entre las esferas del conocimiento académico, la conciencia ordinaria y la actividad práctica es creando un clima de diálogo ilustrado (es decir, no relativista, sino bien informado y donde se busca el mejor argumento), reflexivo y comprometido con la realidad (Rozada, 2006: 9).

A partir de la conversación de los miembros de una clase se trata de crear un clima de diálogo ilustrado para permitir al alumnado reflexionar sosegadamente sobre un tema y situarse moralmente ante el mismo, tomando la palabra en el aula para ofrecer sus ideas o sus experiencias al grupo y dar a conocer las perspectivas que se asumen a los otros miembros de la clase, así como preguntar, dudar, discrepar, etc. Todo ello es fundamental para desarrollar el lenguaje, aprender a pensar, argumentar, situarse ante la realidad social y desarrollar un código normativo propio.

A continuación destacamos algunos resultados relevantes procedentes del análisis conjunto de todas las interacciones dialógicas de educación en valores recogidas, veintiuna en total.

Cuadro II. Número de interacciones dialógicas por asignaturas y temas abordados.

Asignatura	Número de interacciones dialógicas	Temáticas abordadas
Lengua	7	(1) La astucia, ¿es buena o mala? (2) Hay que saber lo que corresponde hacer en clase en cada momento. (3) Las obligaciones, derechos y deberes de un estudiante (4) Se comenta la frase: “porque, no lo olvidemos, toda buena noticia es, antes que nada, un buen regalo” (5) La publicidad, el consumo, los regalos y algunas estrategias comerciales frecuentes. (6) ¿Hay engaños buenos? ¿Son buenas las mentiras piadosas? (7) El cumplimiento de normas. El valor del tiempo en nuestras vidas.
Cultura asturiana	7	(1) Hablar en familia. La comunicación con los familiares hoy. (2) Causas y efectos. Las supersticiones y la ciencia. (3) Las necesidades vitales y las superfluas. Los robos: precauciones y confianza. (4) Los debates televisivos de tertulianos y las personas trabajadoras “de pocas palabras”. (5) La emigración “en primera persona”. Dos niñas cuentan sus experiencias. (6) Meter miedo a los niños. (7) El saber experiencial de los adultos y su valor hoy día en cuestión.
Matemáticas	5	(1) El cuidado de uno mismo y el consumo de drogas (2) ¿Qué son los deberes? ¿Qué deberes tenemos los ciudadanos? (Interacción parcialmente reproducida). (3) La muerte como un hecho normal. (4) La esclavitud y las sociedades democráticas de derecho. (5) Las divisiones matemáticas y el reparto de la riqueza en el mundo.
Conocimiento del Medio	1	(1) Se comenta la frase: “el que teme preguntar se avergüenza de saber”.
Educación Artística	1	(1) Las relaciones paterno-filiales, el cariño y el diálogo en familia.

Como se puede observar en la tabla, en este tiempo el profesor ha mantenido conversaciones con temática de educación en valores en todas las materias que imparte, siendo las dos más propicias para ello en su caso, las de lengua y cultura asturiana, seguidas de la de matemáticas. Además, a lo largo de los tres meses de la investigación se han producido muchos más momentos de conversación en el aula sobre los contenidos académicos del nivel para trabajar los aprendizajes instrumentales, pero esas interacciones no fueron analizadas porque no formaban parte de los objetivos de la investigación. Por lo que respecta a la educación en valores, como se muestra en la tercera columna del cuadro II, los temas han sido muy variados.

Asimismo, hemos examinado el contexto del aula en el que se han producido estas interacciones, destacando los siguientes resultados:

Cuadro III. Contexto de la conversación y número de interacciones dialógicas mantenidas.

Contexto de la conversación	Número de interacciones dialógicas
Tras realizar una lectura	3
Mientras se hace un dictado	3
En el cambio de asignatura	3
Realizando un ejercicio en clase	3
Cuando se van a corregir los deberes	2
Corrigiendo deberes	1
Cuando se ponen deberes para el día siguiente	1
En el estudio de una lección	1
Comentando un ejercicio que había que hacer en casa	1
Al entrar en clase tras el recreo	1
Mientras el profesor pasa lista	1
Tras realizar un ejercicio en clase	1
TOTAL	21

Predominan cuatro situaciones de aula en el establecimiento de las interacciones dialógicas en el caso: tras realizar una lectura, mientras se hace un dictado, en el cambio de asignatura y realizando ejercicios en la clase, seguidas de otras muchas circunstancias. En concreto la que se ha reproducido se ha producido “cuando se van a corregir los deberes”. Esto nos demuestra que es posible escuchar la voz del alumnado en la enseñanza en casi cualquier circunstancia.

También se han explorado las estrategias de mediación dialógica empleadas por el docente, destacando las ocho siguientes, entre otras.

Cuadro IV. Estrategias de mediación dialógica para recuperar la voz del alumnado.

Estrategias de mediación dialógica	Definición de la estrategia
Hacer preguntas y segundas preguntas	Hacer preguntas y plantear segundas preguntas a partir de lo que el alumno ha manifestado en su primera respuesta obliga a los niños a pensar en el porqué de su respuesta, a evaluarla, a plantearse otras dimensiones del problema en las que no había reparado previamente, etc.
Invitar al alumno a hacer una mayor elaboración	Cuando las respuestas que ofrecen los alumnos no están suficientemente argumentadas o son autónomas es un buen recurso por parte del profesor animar al alumno a reelaborar mejor su propuesta. Este ejercicio además tiene interés porque puede ayudar al alumnado a superar el estadio de las operaciones concretas. Es frecuente que los alumnos recurran a ejemplos para explicarse fenómenos cuando no pueden concebir teóricamente el problema a analizar, pero es importante por parte del profesor el insistir en la línea vygostkiana de “tirar del desarrollo”.
No desautorizar al alumno	Frecuentemente, los alumnos al mostrar sus ideas en el aula cometen errores en lo que dicen, ya sean de expresión, de exactitud, etc. Para que la comunicación sea fluida y agradable para todos, el profesor no puede estar de caza de las ideas erróneas o imprecisas desautorizando al alumno permanentemente. Es más rico escuchar, interpretar e indagar qué hay detrás de esa idea, preguntando reflexivamente para que el alumno reconozca su pensamiento, sus emociones, etc.
Explicaciones, justificaciones y respuestas por parte del profesor	En gran número de ocasiones, los alumnos no llegan por sí mismos a obtener respuestas a los problemas cognitivos que les desafían (instructivos y formativos). Cuando tras intentar obtener una respuesta ésta no se logra, el profesor debe ofrecer pistas, nuevas explicaciones o respuestas, en último término. El profesor no puede dejar sin aclarar los dilemas que se presentan: debe crear un contexto en el que surjan las respuestas espontáneamente, pero si no es así no puede asumir un rol neutral, en el que no dé respuestas. La educación y el docente se orientan a fines deliberados y los alumnos tienen unas expectativas puestas en el profesor: esperan de él que sepa y que les enseñe.
Ofrecer síntesis integradoras	En ocasiones el diálogo se dispersa ligeramente porque son muchos los alumnos que levantan la mano y desean aportar sus ideas, sus experiencias, sus sentimientos, etc. y es preciso que el profesor ofrezca una síntesis al grupo de lo que llevan trabajado a lo largo de la conversación, de tal modo que la marcha de la comunicación, en apariencia dispersa, no impida recordar los principales temas que se han tratado, los principales ejemplos que se han ido poniendo, etc.
Dudar	“Dudar” ante la clase supone que el docente exprese algún pensamiento de manera dubitativa, facilitando que los alumnos intervengan dando su opinión. Es una estrategia para que los estudiantes comprendan que su pensamiento no comienza y termina en el de su profesor. Este modo de proceder crea una visión del maestro más cercana sin que ello suponga una pérdida de prestigio, dado que no se trata de exhibir un “no saber” sino de mostrar otras formas de saber: el saber no seguro, no categórico, que requiere interpretación, que admite otras respuestas, etc.
Dar tiempo para pensar y silencios	El tiempo para pensar y los silencios ayudan al alumno a elaborar lo que va a decir, a organizar su discurso y, algo no menos importante, a sentirse “incluido” en la dinámica del aula. Cuando las clases fluyen de manera ágil, el alumno más dificultades puede sentirse desplazado al retirársele la pregunta y pasársela a un compañero. Si sabe que se le da tiempo para pensar y se le respeta su silencio, puede pensar una respuesta, organizarla y ofrecerla al grupo con más garantías que si lo trabajase aceleradamente. Por otro lado, esto además favorece una clase comprensiva y respetuosa que no premia la competitividad.

Como se deduce de la información contenida en esta tabla, el docente tiene a su disposición numerosas estrategias para favorecer en el aula la recuperación de la voz del alumnado en su formación instrumental y moral. Una vez llegados a este punto en el que se han comentado los principales resultados de la investigación, pasamos a dar cuenta de las principales conclusiones del estudio.

5. Conclusiones

La realización de esta investigación ha permitido llegar a la formulación de importantes conclusiones, que permiten estimar las novedades y mejoras que implica una forma de trabajo que dé la voz al alumnado de Educación Primaria en el aula, aunque sigue siendo necesario continuar investigando sobre las metodologías de enseñanza dialógicas.

En primer lugar, una conclusión destacada es la alta satisfacción del alumnado con dinámicas en el aula que le den la palabra al alumnado. Cuando se ha preguntado por esta cuestión en entrevistas y foros de debate así lo han manifestado.

– **Lucas:** *En clase si estamos estudiando algo y a él le interesa porque es interesante hablamos.*

Y si alguien está hablando le dice “cállate” [se refiere a si alguien interrumpe al compañero que habla], “¿no ves que el compañero está hablando de esta cosa tan importante?”. Y si alguien dice tonterías dice: “para eso no pidas la palabra”.

– **Investigadora:** *Claro, ¿quiere un diálogo serio, no?*

– **Alumnado:** *Sí.*

– **Roberto:** *Porque el profe cuando está en forma de risas pues se ríe, hace bromas y eso, pero cuando está hablando de cosas serias hay que ponerse serio.*

– **Investigadora:** *¿Y aprendéis muchas cosas?*

– **Lucas:** *Sí muchas.*

– **Investigadora:** *¿Y vosotros también creéis que sí?*

– **Alumnado:** *Sí.*

– **Montse:** *A mí me gustan las conversaciones porque nos enseña cada día alguna cosa más y porque a veces le contamos cosas que él no sabe y se las enseñamos.*

La observación en el aula permite comprobar que este hecho es cierto: los alumnos disfrutan teniendo espacios para participar del proceso de construcción del conocimiento en el aula. Se sienten importantes y asumen el rol de estudiantes como mayor satisfacción: disfrutan más de su experiencia como escolares y su aprendizaje es mayor, e implica una mayor riqueza, porque las voces están

diversificadas. Asimismo, las familias también valoran positivamente esta forma de trabajo cotidiana en el aula, como hemos podido constatar en las entrevistas: consideran que esta metodología de enseñanza-aprendizaje es positiva para los niños porque les gusta, les ayuda a aprender a expresarse mejor, contribuye a su formación académica y al desarrollo de su conciencia cívica.

Por otro lado, otra conclusión de la investigación es que la voz del alumnado debe recuperarse en el aula dentro de un orden: el diálogo tiene que someterse a unas condiciones básicas y a ciertas normas. En el caso estudiado, éstas se han ido construyendo en la teoría y en la práctica, y son: la igualdad entre los miembros del grupo para pedir la palabra y participar de los debates, el respeto mutuo, la reflexividad en las afirmaciones (contra la tendencia a hablar sin pensar), la tolerancia de la discrepancia, la seriedad y la atención, la veracidad, la argumentación y las cálidas relaciones entre los miembros del grupo. Estos criterios pueden discutirse, podrían exigirse algunos más, incluso sería posible prescindir de algunos, mas no podríamos dialogar en un aula de Primaria sin el sometimiento consciente a unas normas, que será preciso ir construyendo en cada caso. Burbules (1999: 124) considera que “disponer de reglas o patrones desempeña una valiosa función crítica” porque permite vislumbrar el ideal y los problemas que surgen o los errores que se cometen.

Otra conclusión de esta investigación es que el diálogo en el aula permite plantear la educación en valores de manera contextualizada, sin tratar al alumnado de manera “infantil”. Cuando se plantea la educación en valores cívicos de manera dialógica se busca el potenciar en los niños cualidades deseables en todo ciudadano. Para ello, en buena medida, hay que tratar a estos niños como personas que son, con capacidad para pensar, opinar, discrepar o cambiar de ideas por sí mismos, aunque estén en los niveles más bajos del sistema. Es habitual plantear la formación ciudadana en la Educación Primaria a través de cuentos, fichas, dramatizaciones, etc. Los niños son pequeños seres que saben, sienten, reflexionan y tienen una experiencia que precisan entender y para ello es necesario creer en ellos, creer en su capacidad de expresión y comprensión, escucharles y ayudarles a entender y cuestionar “su” mundo considerándoles seres con opinión, pensamiento y experiencia propia. Al dar la voz al alumnado en el aula se está contribuyendo a desarrollar una enseñanza más cívica, más democrática y más plena, en tanto que se reconoce en el alumnado su dimensión como ciudadano y se le da la posibilidad de decir “su propia palabra” (Freire, 2002).

Además, una forma de enseñanza que da la palabra al estudiante constituye una forma de trabajo cooperativa y comunitaria, la cual se opone al aprendizaje individual y solitario: la formación se realiza entre personas, de modo colaborativo e igualitario, con cordialidad y respeto, en un clima de reconocimiento personal. Cuando un alumno ofrece una idea o una experiencia está ofreciendo al grupo un elemento para la reflexión de todos, de modo que cada alumno puede recrear su vida y entender mejor su contexto. Esto, a su vez, es muy importante para favorecer la dimensión reflexiva

de los niños, pues al calor de las intervenciones que los compañeros realizan en la clase se conocen mejor entre ellos, y a sí mismos. Dar la voz al alumnado contribuye a transformar las relaciones en el aula: mejorando el clima, la comunicación y la convivencia diaria.

Al dar la voz al alumnado también se favorece el pensamiento crítico, libre y autónomo. Con esta metodología se favorece la aparición en el aula del propio pensamiento en un clima de trabajo compartido donde es fundamental el razonamiento y la deliberación personal. Como plantea Lago Bornstein (2006: 67) se trata de “lograr que los niños y las niñas piensen de una manera correcta (...) ateniéndose a la búsqueda del sentido de sus creencias y verdades, pero, al mismo tiempo, abiertos a nuevas posibilidades, buscando dar sentidos nuevos y diversos a su vida y a su entorno, actuando en él, respetándolo e intentando mejorarlo, cuidándose y cuidando de los demás, reclamando un mundo mejor y más justo”. En las aulas hay un pluralismo indiscutible que es preciso hacer emerger por la vía de la reflexividad, para lo cual es fundamental crear en el aula un contexto de interrogación, no de interrogatorio. Si le decimos al alumno lo que tiene que pensar permanentemente y nunca le damos la oportunidad de hacerlo por sí mismo no le estamos dejando desarrollar su propio pensamiento. Si el alumno además no oye más voces que la de su maestro, tampoco tiene la opción de construir un pensamiento más enriquecido y crítico (Mustakova, 2010).

Por último, y para concluir, destacamos que escuchar la voz del estudiante en el aula supone el máximo reconocimiento que podemos hacer a cualquier persona. Asensio (2004: 88) ha afirmado: “nada nos afecta más que se nos niegue la palabra. Privarnos de ella equivale a negar nuestro valor como personas, nuestra propia existencia. Por el contrario, pocas conductas nos producen una mayor sensación de aceptación y reconocimiento que la atenta escucha de aquello que expresamos y compartimos a través del habla”. Sólo dándole la palabra “al otro” y escuchándole atentamente, le brindamos la posibilidad de sentirse persona.

Referencias

- Álvarez, C.** (2010). El diálogo como estrategia de educación de la ciudadanía. *Investigación en la Escuela*, 71, 51-62.
- Álvarez, C.** (2011). El diálogo en el aula como estrategia de educación en valores cívicos. Un estudio de caso en Educación Primaria. Madrid. EAE.
- Asensio, J. M.** (2004). Una educación para el diálogo. Barcelona: Paidós.
- Bolívar, A.** (2007). Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura. Barcelona: Graó.
- Burbules, N. C.** (1999). El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica. Buenos Aires: Amorrortu.

- Camps, V.** (2003). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa.
- Cortina, A.** (1993). Moral dialógica y educación democrática. En *Aprender a pensar*, 7, 7-19.
- De La Garza, T.** (1995). *Educación y democracia. Aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento del aula*. Madrid: Visor.
- Freire, P.** (2002). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Jordán, J. A. Y Santolaria, F. F.** (Eds.) (1995). *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: EUB.
- Lago Bornstein, J. C.** (2006). *Redescribiendo la comunidad de investigación. Pensamiento complejo y exclusión social*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipman, M.** (2001). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre.
- Lipman, M., Sharp, A. M. & Oscanyan, F. S.** (1998). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Mustakova, E.** (2010). Education for critical moral conscientiousness. *Journal of Moral Education*, 33 (3), 245-269.
- Navarro, G.** (2000). *El diálogo. Procedimiento para la educación en valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E.** (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rozada, J. M.** (2006). "Mi Pequeña Pedagogía". Edición de bolsillo. Documento inédito.
- Rozada, J. M.** (1997). *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria. (Guía de textos para un enfoque crítico)*. Madrid: Akal.
- Russell, J.** (2007). *How children become moral selves? Building character and promoting citizenship in education*. Portland: Sussex academic press.
- Rudduck, J; Day, J. Y Wallace, G.** (2003). "Perspectivas de los alumnos sobre la mejora escolar" En A. Hargreaves (Comp.). *Replantar el centro educativo. Un enfoque renovado*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu, 115-137.
- Rudduck, J. Y Flutter, J.** (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Saló, N.** (2006) *Estrategias de comunicación en el aula: el diálogo y la comunicación interactiva*. Barcelona: Ceac.
- San Fabián, J. L.** (1992). Evaluación etnográfica de la educación. En BLASCO, B., CABO, M. R., SAN FABIÁN, J. L. & SANTIAGO, P. *Perspectivas en la evaluación del sistema educativo (13-53)*. Oviedo: Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.
- San Fabián, J. L.** (2008). La voz de los estudiantes en los centros educativos. ¿Hay alguien ahí? *Organización y gestión educativa*, 5, 27-32.
- Stake, R. E.** (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Wells, G.** (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

Acompañar el proceder creativo de las maestras en la relación educativa

Dolo Molina Galvañ, Vicent Horcas, Clara Arbiol Gonzalez, Alicia Ros Garrido
Departamento de Didàctica i Organització Escolar. Universitat de València. (España)
m.dolores.molina@uv.es, vicent.horcas@uv.es, clara.arbiol@uv.es, alicia.ros@uv.es

Resumen

Marco Conceptual: Distintos estudios acerca del pensamiento del profesorado exploran el carácter experiencial de los saberes docentes, buscando comprender la enseñanza y la experiencia educativa tal como la viven y la experimentan las maestras y los maestros (Van Manen, 2003; Contreras, 2010; Larrosa, 2003; Cifali, 2001; Tardiff, 2004). Estos estudios muestran evidencias de la naturaleza diversa de los saberes docentes, reconociendo en ellos un orden pragmático y biográfico más que una coherencia teórica. **Objetivos:** En educación la diferencia entre “estar presente” y “tener presencia” señala la cualidad de un actuar docente respecto la posibilidad de hacer del educar una experiencia de relación. Se trata de explorar la especificidad de la noción y la práctica de la relación educativa; explorando a su vez, formas de elaboración y expresión del saber pedagógico que no impliquen una ruptura con la naturaleza del saber de la experiencia pero que nos ayude a hacerlo visible y comunicable. **Metodología:** Partiendo de una perspectiva fenomenológico-interpretativa, de una perspectiva constructivista del conocimiento y de una perspectiva narrativa sobre la realidad humana y social, el método de indagación se realiza a partir de un estudio de caso con dos maestras de primaria y de dos conversaciones hermenéuticas (Van Manen, 2003) con tres maestras de primarias. **Resultados:** La relación educativa tiene origen en la relación de las maestras con la alteridad (las criaturas) y en la relación que establecen (y ayudan a establecer) con el saber. No viene establecida sino que se va generando en el movimiento del intercambio-transmisión, alteridad y transformación. No puede reducirse a una cuestión de habilidades docentes y precisa de cultivar la disposición a la apertura. **Conclusiones:** La investigación sigue abierta por ello no podemos avanzar más concreciones de resultados pero una conclusión que se nos hace evidente, es que no podemos explorar la noción de relación educativa si la reducimos a una cuestión de habilidades docentes o de estrategias pedagógicas (Ellsworth, 2005; Contreras, 2010). **Palabras claves:** relación educativa, experiencia, saber de la experiencia, investigación narrativa

Abstract

Conceptual Framework: Several studies about the thoughts of the teachers explore the experimental character of the teaching staff, seeking to understand the teaching and the educative experience as they live it and test it (Van Manen, 2003; Contreras, 2010; Larrosa, 2003; Cifali 2001; Tardiff, 2004). These studies show the evidence of the diverse nature of teaching staff, recognizing on them a pragmatic and biographical order more than a theoretical coherence. **Objectives:** In the education, the difference between “to be present” and “to have presence” indicates the quality of how teaching staff act regarding to the possibility to do from the education an experience of relation. It’s about to explore the specification of the notion and the practical of the educative relation, exploring at the same time, the way to elaborate and express the pedagogical knowledge that don’t involve a break with the knowledge nature from the experience but help us to make it visible and communicable. **Methodology:** From a phenomenological-interpretive perspective, from a constructivist perspective of knowledge and narrative perspective about the human and social reality, the method of inquiry is made from a case study with two primary school teachers and two hermeneutical conversations (Van Manen, 2003) with three primary teachers. **Results:** The educational relationship is rooted in the relationship of the teachers with alterity (the creatures) and the relationship that they establish (and help to set) with knowledge. Is not established but is generated in the motion-transmission exchange, otherness and transformation. Can not be reduced to a question of teaching skills and it needs to cultivate accurate to openness. **Conclusions:** The research is still open so we can not go further concretions of results but a conclusion evident to us, we can not explore the notion of educational relationship if we reduce it to a matter of teaching skills or teaching strategies (Ellsworth, 2005; Contreras, 2010). **Keywords:** educational relationship, experience, learn from experience, narrative research

1. Presentación

Este texto es fruto del proyecto precompetitivo de investigación financiado por la Universitat de Valencia (UV-INV-PRECOM12-80798): “Los saberes profesionales en torno a la relación educativa en el ámbito escolar i el ámbito de la educación social”. Nos preguntamos acerca de los saberes que maestras y educadoras sociales ponen en juego para cultivar la relación educativa. El sentido que nos mueve en esta investigación es por una parte, indagar la especificidad de la noción y la práctica de la relación educativa, por otra parte, identificar dimensiones y aspectos relevantes de los saberes que orientan una práctica fértil de la relación educativa para, finalmente, poder reconstruir, a través de narrativas, experiencias educativas significativas que visibilicen y comuniquen estos saberes. Para desarrollar esta investigación, hemos creado un “camino metodológico” que nos permitiera dar

forma al sentido que orienta este proyecto. Un camino metodológico consecuente con la pregunta que enunciábamos en relación a aquello que nos proponíamos mirar. Por eso inventamos, en el marco de esta investigación, lo que hemos denominado *estudios con maestras y educadoras sociales* por un lado, y por otro lado las *conversaciones hermenéuticas*.

Los hallazgos encontrados en nuestra exploración sobre los saberes que las maestras y educadoras sociales ponen en juego para crear y sostener relaciones que sean, efectivamente, educativas; nos muestran que dichos saberes se alimentan de un trabajo que tiene que ver con la *mirada*: con cómo ser capaz de ver a la otra o al otro como otro irreductible, como otro que me será siempre un misterio indescifrable, otra u otro que es singular y único, como única es la relación que se crea. Un trabajo que tiene que ver con la *escucha*: con cómo hacen en ellas espacio para aquello que el otro o la otra trae, con cómo crear una disposición a la acogida del otro, de la otra y de su relato, con cómo prestar atención suspendiendo aquello que se espera del otro para poderse abrir a la relación. Un trabajo que tiene que ver con el cuerpo: con cómo nos colocamos en relación a la otra o el otro, con cómo las maestras y educadoras son capaces de acompañar a la otra o el otro en sus procesos, con cómo encontrar el equilibrio entre la medida y la desmedida que la dedicación requiere, con cómo sanar cuando aquello que se vive con dolor, con angustia, nos supera y nos impide estar con la otra, con el otro. Estos hallazgos que hemos ido descubriendo en relación con las maestras y educadoras, en las sesiones de observación, en las conversaciones que hemos mantenido con ellas y también en la exploración de aquello que vivíamos en el proceso tiene que ver con la relación educativa, con lo que la sostiene.

Pero en el proceso de indagación, nos hemos descubierto explorando algo más: nuestro lugar como investigadoras. En esta exploración hemos descubierto que investigar, como educar, se hace siempre en relación; y esta verdad tampoco se puede sobrepasar porque nos exige prepararnos para ese encuentro en presencia viva, abrírnos a la posibilidad de la experiencia y, a pensar la investigación educativa como una experiencia que mira a la experiencia. Que tiene en cuenta aquello vivido por quien investiga y por quien ofrece su práctica educativa a la mirada de la investigadora (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Por ello, este texto va a centrarse también en los hallazgos que hemos encontrado al vivir la investigación como una experiencia de relación y como una experiencia de aprendizaje.

2. Definir la pregunta: por qué explorar la relación educativa

Educar es algo que se hace siempre en relación. Y ésta que es una verdad innegable sin embargo, con demasiada frecuencia y demasiada facilidad, se da por supuesta y se sobrepasa; desplazando aquello que da sentido a la educación y poniendo en su lugar otras cosas: contenidos, competencias,

resultados... La relación educativa, entonces, se convierte en algo que no hay que explorar sino tecnificar en beneficio de aquello que hemos colocado como el centro. De esta manera, la relación educativa deviene un medio para que lo otro se consiga con eficacia, perdiendo así, el sentido originario de la práctica educativa: la educación siempre es en relación. Y es importante que hagamos un corte en ese discurso dominante que dificulta vivir, pensar y nombrar *la educación como una experiencia de relación*:

“Educar es algo que se hace en relación y es fruto, también de la relación. Hace falta decirlo, a pesar de que todo lo que se enseña –todo lo que se comunica- es hecho, inevitablemente, en relación. En relación siempre con una misma o uno mismo, y en relación, simultáneamente, con quienes una sueña que querrán tal vez acoger la comunicación o el balbuceo de una comunicación que sale, a veces, del atreverse a correr el riesgo de tomara la palabra en un aula”. (Rivera, Milagros, 2012:36)

Hace falta decirlo porque si no olvidamos aquello que es fundante y fundamental en la educación: nuestra relación con la infancia y la juventud y la responsabilidad que asumimos en esa relación. Porque si damos por supuesta la relación, cancelamos la posibilidad de hacer del educar una experiencia de relación.

Así, proponernos explorar la relación educativa no puede ser un intento de definirla o tecnificarla, como decíamos, para un propósito ulterior, sino que requiere de nuestra mirada investigadora la capacidad de pararnos en el hecho fundante de la relación educativa, ser capaces de ver qué es lo que allá se mueve, da sentido y ordena. Por eso, nuestra pregunta se centra en la relación educativa, en aquello y en el modo en que se ponen en juego las educadoras y maestras, qué las sostiene como saber y como no saber, qué hace de esta práctica de relación una práctica fructífera en que quien la vive pueda aprender, ser e ir más allá.

Ponemos la mirada en la relación educativa buscando, en este proceso investigativo, identificar dimensiones y elementos relevantes de los saberes que orientan a maestras y educadoras sociales en una práctica fértil de la relación. No buscamos definir la relación educativa en el sentido de aclarar el conocimiento que explica y se aplica a una acción, no se trata de concretar proposiciones que guíen una práctica. Aquí nos guía el sentido interrogativo que apunta Van Manen (2003) de atender la tarea educativa, por tanto también la relación educativa, desde su particularidad. Desde la necesidad de pensarse y entenderse desde esa particularidad, interrogándose sobre lo que allí sucede, sobre la adecuación a la situación, sobre el sentido educativo que la mueve. La pedagogía, escribe Max van Manen (2003:162): “consiste en este constante cuestionamiento; es este dudar siempre. Nos preguntamos: ¿he hecho lo correcto?”. Este constante cuestionamiento es necesario porque la tarea

(y la relación) educativa es algo que nos implica personalmente. Que necesitamos pensar y explorar en tanto que experiencia, en tanto que acontecimiento vivido y significado subjetivamente (Contreras, 2013). En este sentido, el saber que buscamos tiene que ver con aquello que nutre la posibilidad y la disponibilidad del encuentro educativo, lo que permite vivirlo como una experiencia de relación.

3. Explorar la relación educativa es explorar la experiencia de relación

Explorar la relación educativa supone asumir que ésta constituye un misterio, en palabras de Luce Irigaray (1997), “un misterio que ilumina”. La relación educativa es un misterio que se muestra indescifrable pero no inexplorable, así, explorarla requiere por nuestra parte asumir que debemos aproximarnos respetando el misterio que siempre entrafña la experiencia de relación. Y es desde esta asunción que podemos encontrar formas de explorarla, por eso es un misterio que ilumina, porque nos permite aproximarnos y encontrar formas de hablar de ella sin simplificarla, sin reducirla. Explorar la relación educativa significa atravesar esa tensión de la tarea docente y del ser docente entre la exigencia de la planificación, control, anticipación y la necesidad de dedicación, de hacerse disponible, de “dejarse tocar” por la singularidad del otro, del momento, de la situación. La relación siempre es encarnada, así nuestra mirada se centra en aquella experiencia singular de relación que viven maestras y educadoras. Nuestro propósito al querer explorar la relación educativa es explorar la experiencia de relación. Explorar la educación como lugar de encuentro con la otra, con el otro y con aquello que nos pasa en ese encuentro con la alteridad.

Así, esta investigación toma la experiencia como eje de sentido. Tomar la experiencia como eje de sentido supone en primer lugar recuperar la unión entre lo vivo y lo viviente, pues la experiencia entendida como relación de apertura al mundo (Bárcena, 2005) favorece que nos pasen cosas. En este sentido, la experiencia no es lo que pasa o lo que acontece sino lo que *nos* pasa o *nos* acontece (Larrosa, 2003). Como consecuencia, en segundo lugar, tomar la experiencia como eje de sentido implica explorar la relación educativa como una cuestión que implica personalmente, que responde a la necesidad de un saber que nace de la relación entre lo que se dice y lo que se vive; no entre lo que se dice y lo que pasa. Un saber que tiene que ver con lo que sostiene las relaciones, con la sustancia necesaria y siempre personalmente sostenida que orienta un modo de actuar. Un saber que, sin despreciar otros saberes elaborados, como educadora o maestra (me) es necesario para orientarme en los interrogantes de un hacer educativo que siempre es sutil y escurridizo (Contreras, 2010; Van Manen, 1998).

La experiencia es aquello que nos pasa, lo que nos llega. Supone siempre un acontecimiento, aquello que se muestra interrumpiendo, porque es impredecible e imprevisible. Y ese presentarse supone un movimiento de aquello que teníamos como asentado, de aquello que sabíamos, de aquello que somos:

“(…) la experiencia tiene lugar como un acontecer del que nadie es dueño, que no está determinada por el peso propio de una u otra observación, sino que en ella todo viene a ordenarse de una manera realmente impenetrable (…) la experiencia surge con esto o con lo otro, de repente, de improvisto, y sin embargo no sin preparación”
(Gadamer, Hans Georg, 1999:428)

Pese a su imprevisibilidad, el acontecer de la experiencia requiere de disposición, de una cierta preparación que no está en el terreno de la actividad: no se puede “hacer una experiencia”, reside más bien en el terreno de la pasividad, de un poner en suspenso para que algo nos pase, nos llegue. De un exponerse (Larrosa, 2003). Sin embargo, participamos de una cultura que dificulta la posibilidad de la experiencia. Una cultura institucional y profesional en la que el sentido de lo educativo está prácticamente predeterminado.

Y justamente aquello que posibilita la experiencia es su indeterminación, la experiencia requiere de la apertura para poder ser, así, nuestra pregunta por la experiencia no puede ser una pregunta que ya prevé la respuesta. Preguntar quiere decir abrir (Gadamer, 1999) y en esa apertura reside la posibilidad de que la experiencia dé sus frutos. Acercarnos a la experiencia requiere de la apertura de aquello que no está acabado, de un sentido que no se cierra de una vez por todas sino que siempre se puede volver a visitar, a abrir y explorar encontrando en él novedad:

“Puedo sacar orientación de una experiencia, puedo sacar de ella saber, puedo incluso transformar mi existencia a partir de ella, sin que por ello la experiencia sea desvelada” (Zamboni, Chiara, 2002:133)

La experiencia es pues inagotable, inabordable. Sobre ella, siempre se mantiene abierta la pregunta por el sentido, por el significado, por el valor de lo vivido. Y, finalmente, la experiencia siempre es la experiencia de alguien, como la relación, la experiencia siempre es y se muestra encarnada. La experiencia entonces siempre es singular, siempre es finita como lo es la vida humana, concreta, situada. Es lo que Gadamer (1999) ha llamado la “historicidad de la experiencia”. Por eso, porque la experiencia siempre es sostenida por alguien en un cuerpo sexuado, la experiencia es irrepetible. Jamás se puede repetir una experiencia porque ésta siempre tiene un tiempo y un lugar, y un cuerpo en que es acogida. Sin embargo, que la experiencia se irrepetible no significa que no pueda ser

transmitida. Así, cuando en este proyecto nos proponíamos reconstruir experiencias significativas a través de narrativas, no teníamos la intención de convertir la experiencia de las maestras y educadoras en experiencias trasladables a otros contextos, lo que nos proponemos es poder hacer lo que hemos llamado el *pasaje formativo*, es decir, la posibilidad de que estas experiencias que son singulares puedan ser origen de nuevas experiencias, de que quien las reciba pueda abrir dentro de sí la pregunta y encontrar orientación. Para ello, para hacer este pasaje formativo, necesitamos de la palabra. De la palabra que sea fiel a la experiencia.

4. Encontrar el método y poder andar el camino

La exploración de la experiencia requería de nosotras la exploración del método que nos permitiera respetarla. Un método que acompañe el proceso y no lo predetermine. Por eso, en este proceso de investigación nos hemos arriesgado a vivir la creación del método en el sentido sugerido y, en que lo hemos aprendido, de María Zambrano (1989), como *un camino a recorrer*:

“Un método es un camino a recorrer una y otra vez; un camino que se ofrece en modo estable, asequible, que no ofrece a su vez preparación ni guía alguna: lugar de llegada más que de partida, lugar de convivencia por tanto. Lo que lo ha hecho necesario y posible ha sido borrado, cancelado previamente. Se ofrece pues, como algo inmediato para quien lo encuentra, quien desde el principio está invitado a encontrarse en él, dentro de él” (Zambrano, María, 1989:19)

El método no como algo que viene dado y por lo tanto a aquello que se adscribe la investigación, sino como una creación que se hace desde la relación: la relación con la pregunta, la relación con la otra y la relación con una misma como investigadora. Es así como podemos crear, desde el proceso en que nos encontramos, formas de aproximación que sean respetuosas con aquello que nos proponemos investigar; en este caso, la experiencia de relación. Pero también respetuosas con las otras (maestras y educadoras) que participan en la investigación. Así, la relación es algo que hay que labrar en el proceso, algo que hay que cuidar, porque fundamentalmente, la investigación es una experiencia de relación (Cladinin y Connelly, 1995; 2000)

Así, en nuestra exploración de la relación educativa hemos creado un método de investigación que se asienta sobre dos bases fundamentales, una primera tiene que ver con la apertura de la experiencia, así hemos aprendido a buscar con horizonte pero sin fin, es decir, teniendo presente la pregunta de investigación y al mismo tiempo la capacidad de apertura a aquello que la experiencia de relación

nos ofrecía, sin cancelar aquello que nace. No era la nuestra una búsqueda comprobante, ni cerrada, sino una búsqueda que se sabía en una tensión: la de buscar algo que siempre muestra una pregunta abierta. Así, hemos despojado la investigación de explicaciones, interpretaciones o representaciones que tematizan o encorsetan la relación educativa como una cuestión de habilidades o un problema de estrategias pedagógicas. Hemos aprendido, y ésta constituye la otra base fundamental de nuestra aproximación, a acoger el misterio de la relación, sabiéndonos en esa tensión de la que hablamos, una tensión entre el saber y el no saber. Una tensión, sin embargo, que es creadora (Contreras y Pérez de Lara, 2010) porque nos hace buscar la manera de poder acercarnos a la relación educativa desde el respeto de lo que la constituye: aceptamos la relación educativa como un encuentro siempre inédito y, consecuentemente, aceptamos que indagamos la relación entre lo que alguien vive, piensa y dice a partir de ello.

Por lo tanto, intentamos una práctica de indagación que se fundamente en la creación en nosotras como investigadoras de una disposición a la acogida del misterio que entraña la experiencia de la relación educativa. Una práctica de indagación que se conforma desde la pregunta siempre abierta y no desde la voluntad de agotar la experiencia. Una práctica de indagación que concretamos en dos tipos de encuentros con las otras, en este caso con maestras y educadoras. Aprendiendo también, que de la misma manera que la relación educativa es siempre un encuentro inédito, la relación investigadora tiene este carácter de novedad cada vez. Eso requería de nosotras, como investigadoras, un lugar que había que trabajar. Los dos tipos de encuentros que inventamos en este proceso fueron los estudios *con* las maestras y las conversaciones hermenéuticas.

4.1. Los estudios con las maestras: “Investigar con”

Hablamos de investigar “con”, y no de investigar “a”, porque la otra (maestra, educadora) nos es necesaria para la experiencia de relación que significa la investigación, así no era un proceso en el que convertimos a la otra, y su práctica, en un objeto a investigar; sino un proceso en que acompañar a la otra en su práctica para poder indagar en relación qué es aquello que la sostiene como saber.

Buscamos a dos maestras de entre 25 y 35 años de experiencia docente. Dos maestras con quienes hemos compartido el espacio del aula durante todo un curso escolar. Una de las maestras se ocupaba del primer curso de Educación Primaria, en un aula con 26 niñas y niños en una escuela pública de un barrio del norte de la ciudad de Valencia. La otra maestra se ocupaba del cuarto curso de Educación Primaria, en un aula con 27 niñas y niños en una escuela pública de un barrio del sur de la ciudad de Valencia. Esta maestra, además, forma parte del equipo directivo como secretaria del centro.

Las observaciones las hemos realizado en diferentes sesiones intentando estar en el aula y en el centro a lo largo de toda la jornada escolar. Nuestro interés en poder estar sesiones de observación largas tiene que ver con la complejidad del saber que sostiene la relación educativa, como decíamos éste no se reduce a habilidades o técnicas, sino que es un saber que siempre se crea en relación con la otra, con la situación y con una misma. Para poder ver cómo se pone en juego una maestra necesitamos estar con ella, observar atentamente y ser capaces de esperar. Lo que nos preguntamos estando allá, en relación con la maestra y con las niñas y los niños, es cómo es el arte de ser maestra y cómo se muestra en esta maestra con quien estamos en relación. Algo que atañe a la relación entre el vivir, pensar y actuar, por eso, porque es un círculo complejo requiere de nosotras como investigadoras una práctica de atención. Dice Simone Weil (2001), que la atención no se halla ligada a la voluntad sino al consentimiento. Y el consentimiento tiene que ver con la capacidad de dejarse tocar por aquello que está fuera de mí, por la otra o el otro, por lo otro. Una práctica de investigación que se centre en la atención ha de suspender la voluntad de interpretar aquello que ve para dejarse decir. Ser capaz de abrir la pregunta, poder mirar hasta que *brote luz* (Weil, 2001). Esto es, dejarse decir por aquello que se observa hasta que se nos muestre lo que lo sostiene. Nuestra práctica de observación no era pues, una práctica dirigida sino una posibilidad de formar parte de la vida del aula, de poder atender a aquello que allá se vivía como historias para acompañarlas y abrir la pregunta por la relación educativa. Para ello, necesitábamos hacer un trabajo con la mirada; poder observar tiene que ver con la capacidad de poder ver, y para poder ver hay que mirar como si fuera la primera vez: suspendiendo el juicio, acogiendo lo otro, haciendo lugar al asombro. Pudiendo así vivificar la pregunta sin precipitar la respuesta. Tiene que ver con este dejarse tocar, con esta preparación para lo inesperado, como en la experiencia. Este trabajo de la mirada es, entonces, parte del método de investigación.

“Un método que hiciera de la mirada investigadora una mirada atenta, limpia de juicios previos, que se dejara tocar por la originalidad de lo mirado, abierta a lo nuevo que el movimiento de la vida trae consigo y sin pretensiones de dominar o instrumentalizar lo otro, la otra o el otro de la investigación” (Pérez de Lara, Núria, 2010:126)

Así, las observaciones han constituido una práctica de acompañar a las maestras, una práctica de atención que nos ha permitido explorar las prácticas e indagar en qué está allá como saber orientándonos.

4.2. Conversaciones hermenéuticas: una experiencia de conversación compartida

Llamamos conversaciones hermenéuticas a la *práctica* de conversación que hemos desplegado en nuestro proceso de investigación. Inspiradas en las palabras de Gadamer (1999) y Van Manen (2003) cuando reconocen el impulso hermenéutico de la conversación cuando ésta se dirige a la búsqueda de sentido; y esta búsqueda no es algo que se produzca fuera de la conversación con las maestras y educadoras que han participado en el proceso, sino que es en relación con ellas que se puede generar esta búsqueda. Una búsqueda, por otra parte, siempre abierta. Una búsqueda que es posible por la mediación de la palabra.

En nuestro proyecto de investigación estaban previstas tres conversaciones hermenéuticas en grupo: una conversación con maestras, una conversación con educadoras sociales y una conversación con maestras y educadores sociales. De esta parte del trabajo, sólo hemos realizado y trabajado la conversación con maestras. Una conversación a la que convocamos a las dos maestras con las que hacemos observación en el aula más una tercera con la compartimos distintos espacios y tiempos de formación, dentro y fuera de la universidad. Además, hemos realizado al menos dos conversaciones con cada una de las maestras con las que hacemos observación en el aula. Conversaciones de a dos, es decir, maestra-investigadora. Y finalmente, aunque no lo teníamos previsto en el proyecto, organizamos conversaciones un poco más amplias (maestras-investigadoras) en las que poder ir indagando en el sentido del trabajo de la mirada, o de la escucha, o del cuerpo; incluso de la palabra. Aquí convocamos a las maestras con las que hacemos observación en el aula y a otras, de las que también tenemos referencia de sus prácticas pedagógicas y que están sensibilizadas con la práctica de pensar la experiencia. Estas últimas conversaciones, siendo más numerosas, las planificamos con tiempos largos, unas cuatro horas, y con una secuencia de una sesión semanal. Cada una de estas sesiones interrogando(se) una dimensión: la mirada, la escucha, el cuerpo o la palabra.

Entendemos, y hemos experimentado, la práctica del conversar como un pensar en relación y un pensar en presencia (Zamboni, 2009). Un pensamiento en estado naciente que conjuga modos de preguntarse e interpretarse sobre la experiencia de la relación educativa. Para que la conversación pueda ser una experiencia de pensar en relación es necesario que como investigadoras podamos reconocer a la otra como otra, no como alguien de quien obtener información sino alguien con quien abrir un espacio de diálogo, un espacio de pregunta. Gadamer (1999), ha hablado de la experiencia del tú, la experiencia de mi encuentro con la otra o el otro como un tú a quien no pretendo comprender en su totalidad, ni sustraer su carácter enigmático sino un tú con quien entro en relación, por quien me dejo tocar y decir. Un tú que experimento en mí. Reconocer a la otra en la conversación es autorizarla y autorizar su palabra, requiere, evidentemente de la confianza en la palabra y el gesto de la otra, de la verdad que hay en su relato.

Para que la conversación pueda ser una experiencia de pensar en relación es necesario que como investigadoras, maestras, educadoras hagamos un trabajo de escucha. Escuchar es hacer espacio en nosotras para acoger la palabra de la otra:

“Así pues, te escucho no es esperar u oír de ti una información, ni la expresión simple de un sentimiento (...). Te escucho es escuchar tu palabra como única, como irreductible, sobre todo a la mía, como nueva, aún desconocida. Es recibirla como la manifestación de una intención, de un devenir humano, espiritual”. (Irigaray, Luce,1994:166)

Para escuchar debo hacer en mí, espacio. Debo poder crear un silencio del que brote la palabra de la otra como relato de experiencia. La conversación entonces, ya no es una dinámica de pregunta-respuesta, sino un espacio donde poner en juego la propia experiencia y abrir con la otra la pregunta por la relación educativa. Nuestro papel como investigadoras en las conversaciones ha sido el de acompañar pensamiento y palabra para reconocer el saber de la experiencia que nacía de los relatos de las maestras. Un acompañamiento que se hace desde el cuidado de la relación, que no puede precipitar la palabra. Y a la vez, un papel de dejarse decir y tocar por la palabra de la otra, poder acogerla con el tiempo y el espacio necesario para que ésta haga algo en nosotras. La conversación para ser fructífera necesita de un cierto vacío, de un espacio aún sin completar. Luce Irigaray (1994) habla de la necesidad de que el mundo no esté terminado para que haya escucha, de que no esté todo interpretado ni pensado ya. La escucha requiere de la apertura, la conversación requiere de la apertura de la experiencia para que la búsqueda de sentido pueda recorrer el camino necesario.

5. Hacer pasaje formativo: la palabra que despierta la experiencia

Tal y como señalábamos al inicio del texto, uno de los motivos de emprender esta investigación era la necesidad de poder reconstruir experiencias que fueran significativas. Es así, porque relacionamos la práctica de investigar con nuestra práctica docente. Lo cierto es, que investigamos al tiempo que enseñamos a maestras y maestros en formación, a educadores y educadoras en formación. En este sentido, para nosotras la investigación tiene una dimensión eminentemente formativa (Masschelein y Simons, 2006) para las investigadoras e investigadores que la llevan a cabo y que, si son capaces de dejarse tocar en este proceso, deviene una experiencia de (trans)formación. Pero también tiene esta dimensión formativa para otras y otros que aun sin vivir en primer plano el proceso de investigación, pueden dejarse tocar por el relato fruto de éste. Lo que nos preguntamos es precisamente qué es lo

que nos ayuda a hacer este pasaje, cómo conseguimos que las reconstrucciones que hacemos de las experiencias que exploramos lleguen a tocar y a provocar la pregunta en aquella y aquellos que las reciben.

Esta es una pregunta por la palabra, porque es a través de la palabra que podemos recorrer ese camino que une, constantemente en nuestro hacer, investigación y formación. La palabra en forma de narrativas de la experiencia. Una pregunta por la palabra que se acompaña, a su vez, por la pregunta de cómo abrir la disposición a pensar, a dejarse interpelar. Y la pregunta también, por la fidelidad a la experiencia, al saber de la experiencia que conecta con la vivencia propia de quien lo comunica y que a su vez, ha de posibilitar conectarse con la vivencia propia de quien lo escucha. Por eso, el saber de la experiencia no se puede expresar bien desde un conjunto de proposiciones, pues como dice María Zambrano (2000), se trata de un saber persuasivo, un saber que se transmite por persuasión porque no lo dice todo, porque no puede decirlo todo. La pregunta por la palabra fiel a la experiencia, es la pregunta por encontrar una vía práctica que haga posible comunicar este saber de la experiencia, que permita al otro, a la otra, aquellos que no viven la investigación en primer plano, nacer dentro de sí lo que necesita.

“La vida no puede ser vivida sin una idea. Mas esta idea no puede tampoco ser una idea abstracta. Ha de ser una idea informadora, de la que se derive una inspiración continua en cada acto, en cada instante; la idea ha de ser una inspiración... Hay verdades, las de la ciencia, que no ponen en marcha la vida. Las verdades de la vida son las que, introduciéndose en ella, la hacen moverse, ordenadamente; las que la encienden y sacan de sí, haciéndola trascender y poniéndola en tensión”
(Zambrano, María, 2000:88-89)

Entendemos que es el relato el que nos permite mostrar con más fidelidad la experiencia. El relato nos permite mostrar la complejidad que entraña la experiencia: lo que va, lo que no va, las dudas, los saberes, las intuiciones que pone en juego una educadora o maestra concreta. El sentido del relato no es constituir un modelo a seguir, ni un ejemplo de maestra o educadora “ideal” (Conle, 1999) sino un movimiento capaz de hacer resonar algo en quien lo recibe (Conle, 1999; Contreras y Pérez de Lara, 2010). La resonancia del relato es lo que despierta en quien lo lee la pregunta, lo que permite pensar desde y para su propia experiencia, lo que le permite ir más allá a partir de aquello que se queda en su cuerpo como vibración, como aquello que le toca.

Pero para poder mostrar la verdad de la experiencia, hay que hacer una búsqueda cuidadosa de las palabras que sean capaces de tocar aquello que mostramos, palabras fieles. Dice Chiara Zamboni (2002), que es necesario inventar con el lenguaje para poder mostrar algo de la experiencia. Aún

siendo conscientes que siempre hay algo de la experiencia que jamás podrá ser puesto en palabras.

“No basta con narrar los hechos: es necesario inventar para que una experiencia tome sentido. (...) La invitación a “atenerse a los hechos” indica un oculto chantaje de atenerse a lo que los códigos dominantes dicen que son hechos y a no desviarse de ello so pena de caer en una “extrañeza” al margen de la ruta. “Hechos puros” sin embargo no existen. En cambio, en una experiencia se anudan múltiples aspectos que nunca son reducibles al hecho visible: un deseo de cosas imposibles, una tristeza de gestos insensatos, la inesperada e inexplicable felicidad, el pasado en el presente. Se trata de algo invisible que actúa insistentemente como la sombra del hecho que percibimos como algo activo en los comportamientos cotidianos: en la incertidumbre de una acción, en un olvido, en un silencio injustificado y embarazoso, en un imprevisto fervor” (Zamboni, Chiara, 2002:25)

Por eso, los relatos que nacen de la experiencia son relatos que apuntan más que dicen, que muestran sin determinar la dirección. Son relatos que necesitan de la otra o del otro para poder desplegar todo su sentido. Este es el sentido de nuestro trabajo como investigadoras, un trabajo hecho de mirada atenta, un trabajo de escucha al otro o la otra, un trabajo hecho de palabras. Explorar la experiencia es un trabajo de relación con una misma como investigadora, con las otras y con los otros y con la experiencia.

Referencias:

- Bárcena**, Fernando. (2005) *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona. Paidós.
- Cifali**, Mireilli (2005) “Enfoque clínico, formación y escritura”. En PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne; PERRENOUD, Philippe (coords) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México. Fondo de Cultura Económica
- Cladndinin**, Jean i CONNELLY, Michael. (2000) *Narrative Inquiry. Experience Story in Qualitative Research*. San Francisco. Jossey-Bass.
- Conle**, Carola (1999) “Why narrative? Which narrative? Struggling with Time and Place in Life and Research” a *Curriculum Inquiry*. 29:1. Páginas 7-32.
- Connelly**, F. Michael i CLANDININ, Jean (1995) “Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa” en Larrosa, Jorge (coord.) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona. Laertes. Páginas 11-59

- Contreras, José i PÉREZ DE LARA, Núria** (2010) “La experiencia y la investigación educativa” en CONTRERAS, José y PÉREZ DE LARA, Núria (comps) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid. Morata. Páginas 21-86.
- Ellsworth, Elisabeth** (2005) *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid. Akal.
- Gadamer, Hans-Georg.** (1999) *Verdad y método I*. Salamanca. Ediciones Sígueme.
- Irigaray, Luce** (1994) *Amo a ti. Bosquejo de una felicidad en la historia*. Barcelona. Icaria.
- Irigaray, Luce** (1997) *Ser dos*. Barcelona. Paidós.
- Larrosa, Jorge** (2003) *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona. Laertes.
- Pérez de Lara, Núria** (2010) “La experiencia de la diferencia en educación” en a Contreras, José i Pérez de Lara, Núria (comps) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid. Morata. Páginas: 117-135
- Rivera Garretas, Milagros.** (2012) *El amor es el signo. Educar como educan las madres*. Madrid. Sabina editorial.
- Tardiff, Maurice** (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid. Narcea
- Van Manen, Max** (1998) *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona. Paidós.
- Van Manen, Max** (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona. Idea Books.
- Weil, Simone** (2001) *La gravedad y la gracia*. Madrid. Trotta
- Zamboni, Chiara** (2002) “Inventar, agradecer: pensar” y “El pensamiento de la experiencia” en DIOTIMA. *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona. Icaria. Páginas 22-28;133-134.
- Zamboni, Chiara** (2009) *Pensare in presenza. Conversazioni, luoghi, improvvisazioni*. Napoli. Liguori Editore.
- Zambrano, María** (2000) *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid. Alianza
- Zambrano, María** (2011) *Notas de un método*. Madrid. Tecnos

Envolvimento dos alunos na escola: O papel do mediador

António Leite

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (Portugal)

adeleite@sapo.pt

Resumo

Com esta comunicação pretendemos dar a conhecer um trabalho de mediação realizado numa escola de formação profissional, partilhando as angústias, desafios, experiências e vivências que se enquadram na temática deste Congresso. Envolvimento implica interação, relação recíproca e mais-valia afetiva. Assumindo uma perspetiva rogeriana, o indivíduo é entendido como tendo capacidade para reorganizar o conceito de si mesmo, no sentido de uma realização com os seus pares. Com a política dos mega agrupamentos de escolas, fica comprometida a relação e o espaço de interpessoalidade. Com os referidos mega agrupamentos, a comunicação torna-se impessoal e coletiva, com uma vertente coerciva. O envolvimento dos alunos parece estar comprometido, com aumento da disrupção escolar. No estudo apresentado, aparece relevada a ação do mediador. O psicoeducador, enquanto facilitador, desenvolve a sua atividade envolto numa pluridimensão: ele implementa, junto dos parceiros e de seus pares, uma relação ativa, múltipla e proactiva. A mediação, enquanto interposição, apela à criação de um espaço de envolvimento interpessoal, assente numa relação aberta, sistémica e promotora de alargamento de perspetivas. As características do mediador são salientadas: I) ausência de preferência em determinar o conteúdo do que for acordado pelas partes; II) ausência de imposição de uma decisão vinculante das partes e; III) conhecimento de que as partes não chegam a um acordo completo até que cada uma aceite os termos do acordo. A desvinculação preferencial, motora da promoção de cada uma das partes, enquadrada no processo, não se esgota em nenhum dos momentos, com a satisfação de uma e a indignação da outra, mas elevará a sua capacidade negocial para além do que será razoável. Esta teia comunicacional, necessária à realização interpessoal e académica, terá a sua concretização no mediador, o psicopedagogo, com a capacidade de se situar acima do eu e do tu, no chamado *nós*. O mediador é, assim, um potenciador de envolvimento na escola, um *artista* que coloca em marcha as variáveis que permitirão ativar a relação de interpessoalidade e convivência dos alunos. Disto mesmo se dará conta com a apresentação de “casos” ocorridos na escola em contexto escolar.

Palavras-chave: envolvimento escolar, mediação, resolução de conflitos, adolescência.

1. Introdução

Ao falar-se de envolvimento de alunos na escola, certamente que poderíamos começar por elencar todos os elementos que tornam possível a Escola: alunos e professores, pessoal administrativo e pessoal auxiliar de ação educativa, pais e encarregados de educação, comunidade educativa, sociedade civil...

Certamente que a aproximação à realidade, não a virtual, ou a das leis, decretos, regulamentos que se ficam na esfera do 'desejável', poderá mostrar-nos como difícil poderá ser a definição de Escola. Aliás, atrever-nos-íamos a falar de *escolas*, cada uma em si singular e igual a ela própria, e não da Escola! É naquela que, em singularidade, cada um procura assumir-se como única: alunos, professores, auxiliares de ação educativa e administrativa, todas elas são diferentes. São micro sistemas que, não tendo autonomia pedagógica, financeira, administrativa, etc. funcionam em dois sentidos distintos: por um lado, fechada em si porque é uma realidade social e uma comunidade de prática única¹. Por outro lado, este micro sistema só vive porque está inserido num macro sistema, o meio físico e social, sempre em envolvimento e a procurar dar resposta às suas solicitações. E ao tentarmos perceber o papel do envolvimento, do Engagement, cairemos na tentação de nos colocarmos na ótica do observador ausente da realidade e, como tal, só procurar compreender aquilo que nos é permitido perscrutar. Envolvimento implica interação, relação recíproca, mais-valia afetiva, sedução e jogo.

A interação é permanente e acontece quando se inicia a relação. É o *click* que nos permite verificar o início do envolvimento. Por isso mesmo também é um processo, complexo e multidimensional. A reciprocidade como a principal moeda de troca nas relações interpessoais justifica a interação. Não há relações interpessoais unilaterais. Essa será uma pseudo relação porque é unidirecional. A mais-valia afetiva depreende-se pela necessidade de alteração de uma ordem inicial que fora 'conspurada', alimentada, aliciada com o *click* da interação. Na descoberta da pessoa, enquanto alguém que continuará a permanecer um certo segredo, na visão de Mounier², dada a impossibilidade de total descoberta. Por isso, pessoa será mais do que indivíduo. Naquele há sempre indivíduo e um segredo que nunca se desvenda. Neste, a singularidade de um nome ou de um número que só serve para a estatística. Com a política dos mega agrupamentos não mais haverá lugar à pessoa e ao espaço da interpessoalidade. Carl Rogers afirma: "*O indivíduo possui a capacidade de experimentar conscientemente os fatores da*

¹ Wenger, E. – Seminário Transdisciplinar realizado no Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, subordinado ao tema "Learning in and across landscapes of practice – Developments in social learning theory", no dia 14 de dezembro de 2012.

² AA.VV: La revolución personalista y comunitaria en Mounier. Fundación Mounier, Madrid, 2002.

sua inadaptação psicológica, isto é, as incongruências entre o conceito do seu eu e a totalidade da sua experiência. O indivíduo possui a capacidade e a tendência para reorganizar o seu conceito de eu, de modo a torná-lo mais congruente com a totalidade da sua experiência, deslocando-se assim de um estado de inadaptação a um estado de adaptação psicológico.”³

Colocando nestes termos a nossa exposição, com os referidos mega agrupamentos a comunicação será sempre impessoal, coletiva, objetiva, com uma vertente coerciva que procurará a relação vertical impessoal, do ponto de vista do objeto, sempre diretiva e massificadora do ponto de vista do sujeito. A relação dialógica perde-se quando a necessidade de uma comunicação uni-direcionada se sobrepõe a uma comunicação interpessoal horizontal. O envolvimento de alunos numa escola impessoal parece-nos estar condenado ao fracasso. O envolvimento deve ser acompanhado de vivências, respostas positivas às expectativas dos seus membros, clima de escola, percepções coerentes das relações, aproximação física, etc.

1.1 O diagnóstico

Maritain, parafraseando S. Tomás, diz: “O próprio homem na sua totalidade é sucessivamente indivíduo e pessoa; é uma ‘pessoa’ devido à subsistência espiritual da sua alma, e é um ‘indivíduo’ em virtude do princípio de diversificação não-específico, que é a matéria, e que torna os membros de uma mesma espécie diferentes uns dos outros. A minha individualidade e personalidade, assim definidas, são dois aspetos do meu ser substancial total, aos quais correspondem dois polos de atração diferentes para o meu desenvolvimento interior e moral. Eu posso desenvolver-me no sentido da personalidade, ou seja, no sentido do domínio e da independência próprias do espírito no qual eu subsisto. Ou posso desenvolver-me no sentido da individualidade, isto é, no sentido do abandono às tendências que estão presentes em mim devido à matéria e à hereditariedade.”⁴ Dito desta forma, não será pois difícil encontrar-se lugar, nos novos modelos de organização das escolas em mega agrupamentos, para disrupção escolar. As questões relacionadas com a disrupção escolar dos alunos, a falta de autoridade dos professores, conduziram à publicação de documentos que procuram resolver as questões de indisciplina nas nossas escolas, como é o caso da publicação do Estatuto do Aluno e Ética Escolar, em setembro de 2012⁵. Os problemas de disrupção, a indisciplina, a falta e/ou perda de autoridade são consequências resultantes duma impessoalidade e que resulta de um abandono do

3 Citado por

4 Citado por Fernandes, E.

5 Lei nº 51/2012, Estatuto do Aluno e Ética Escolar, publicado de 5 de setembro.

desenvolvimento da pessoa em detrimento do desenvolvimento da individualidade. É a escapatória mais fácil quando os jovens não encontram um suporte familiar: a escola que os deveria acolher para envolver, simplesmente os cataloga e lhes coloca um número e uma letra; os professores, mercê do aumento do número de alunos por turma e da elevada carga horária, simplesmente ignoram os *seus* alunos, perdidos na multidão do referido mega agrupamento; aqueles, os alunos, ficam abandonados ao seu destino e destinados a escolherem os pares de acordo com os níveis de interesse que estes mega espaços solicitam. Se, de fato, a estrutura familiar falha, porque não existe ou se desculpa com as questões económicas e sociais que assolam o país, então poderemos inferir que as rupturas irão cair no elo mais fraco da cadeia familiar, o jovem adolescente. Contribui, de forma bastante sintomática para o desfecho que ninguém deseja, a estrutura psíquica do jovem, entendida do ponto de vista do seu autoconceito.⁶

Veiga (1991) assume a sua posição relativamente ao autoconceito e a sua ligação com a disrupção escolar, observando que, pela Perspetiva Cognitivo-Desenvolvimentista – *o autoconceito vai-se construindo ao longo da vida, é um constructo que passa por várias etapas, variando as suas estruturas e o grau de importância das suas dimensões. A construção do conteúdo das autopercepções varia conforme a idade e outras variáveis ligadas a grupos de pertença. Assente nos paradigmas cognitivo-social e desenvolvimentista, o autoconceito é concebido como multidimensional, hierárquico, consciente, evolutivo, avaliativo e auto descritivo.* Para Alcántara (1990), autoestima surge como “uma atitude face a si próprio. É a disposição permanente segundo a qual nos enfrentamos connosco” (pág. 17). Desta forma, não se encerra em determinado momento. Pelo contrário, vai acompanhando o jovem, como se fosse a sua sombra.

Do que temos vindo a afirmar, poderemos sublinhar que, apesar da não linearidade de autores estudados, surge a revelação do carácter dialético, aberto, em processo, logo cada vez mais complexo mas enriquecedor. O seu aspeto construtivista e desenvolvimentista torna-o projétil e futurista!

1.2 A necessidade da mediação

Sendo que o envolvimento de alunos na escola, tendo presentes as aceções acima descritas, para ser compreendido e estimulado, passará por um *engagement* de toda a comunidade que deverá, ela própria, ser entendida individual e globalmente. Do mesmo modo que, quando um familiar adoce toda a família está doente, assim também, quando falamos de comunidade educativa e

⁶ Veiga, 1991, pág. 46.

nos problemas de disrupção escolar, teremos de ter em atenção as diversas variáveis que se vivem dentro dessa realidade para começarmos a perceber a sua situação. Valerá a apenas trazer à liça uma figura incontornável que não tem sido valorizada e tantas vezes esquecida nesta teia de relações possíveis e necessárias que se encontram nas comunidades educativas: o psicoeducador/mediador. O psicoeducador, mediador, enquanto facilitador, desenvolverá a sua atividade envolto numa pluridimensão: será ele o que mais facilmente implementará, junto dos parceiros e de seus pares, aquela relação ativa, múltipla e proactiva que supera barreiras. Ativa, porque ultrapassa a simples ação do estar com: sai do seu espaço e procura agir na esfera daquilo que é objeto de intervenção. Múltipla porque, conhecedor das diferentes variáveis que foram introduzidas no processo, serão elas, mais do que nunca, necessárias a uma compreensão da totalidade. Proactiva porque reflete a necessidade do envolvimento contínuo, que está presente, sem ofuscar o outro, porque é mediador e, como tal, interlocutor privilegiado.

É, no entanto, no papel de mediador que o psicoeducador/mediador se sente mais confortável. A mediação, enquanto interposição, ou aquele que intervém, enquadra-se num processo, quer dizer, numa atividade multifacetada de desenvolvimento de possibilidades múltiplas, que aumenta a capacidade de intervenção, encontra nos pares de intermediação espaço de crescimento, significando isto que, com o processo em marcha, nunca as partes envolvidas ficarão como anteriormente: pelo contrário, criarão um espaço de envolvimento interpessoal, um engagement assente numa relação aberta, sistémica e promotora de alargamento e de visões.

O mediador, enquanto facilitador, desenvolvendo a sua perspicácia para além do que é visível, sustenta o desejável equilíbrio para que as partes possam prosseguir no seu diálogo. Esta relação dialógica, apoiada pela capacidade prospectiva, tornará cada um dos elementos da relação mais ricos do que anteriormente à ação mediadora. Neste sentido, as características essenciais de um mediador são: i) a ausência de preferência em determinar o conteúdo do que for acordado pelas partes; ii) ausência de autoridade para impor uma decisão vinculante às partes e; iii) saber que as partes não chegam a um acordo completo até que cada parte aceite todos os termos do acordo. Significará isto que, a desvinculação preferencial, motora da promoção de cada uma das partes, enquadrada no processo, não se esgota em nenhum dos momentos, com a satisfação de uma e a indignação da outra, mas elevará a sua capacidade negocial para além do que será razoável.

A razoabilidade descobrir-se-á com a satisfação mútua de que nenhuma das partes sai vencedora mas todas vencerão. Não se trata de uma escolha arbitrária por parte de alguém, mas sim de uma composição de base negocial a que as partes chegam com o auxílio de um terceiro neutro que facilita a comunicação e permite muitas vezes que as questões colocadas na mesa de negociação “fluam” com maior naturalidade.

Esta teia comunicacional, necessária à satisfação do processo, terá o seu mentor no mediador, o psicopedagogo, atento às linhas tantas vezes invisíveis que constituem a malha, com a capacidade de se situar, não tanto mais aqui do que ali, acima do eu e do tu, no chamado *nós*. É desta forma que o mediador é um potenciador de engagement, o *artista* que coloca em marcha as variáveis que permitirão salvar desta relação, tanto o *eu* como o *tu* e colocá-la no *nós*.

2. Objetivos

Este trabalho está inserido num projeto de uma escola particular, onde funcionam 11 turmas, seis de nível secundário e cinco de terceiro ciclo, todas de formação profissional. Dadas as evidências enunciadas no capítulo anterior, foram enunciados os seguintes objetivos que fazem parte do seu projeto educativo:

- a) Criar um clima de escola saudável, assente nos valores do respeito pelo outro e no direito à diferença;
- b) Criar condições para uma escola inclusiva e democrática;
- c) Envolver a comunidade educativa no projeto educativo, nomeadamente através do desenvolvimento do plano anual de atividades;
- d) Lutar contra o absentismo e insucesso escolar e educativo.

3. Metodologia

Os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) desenvolvem as atividades iniciais de entrevista e seleção de candidatos aos cursos profissionais que o centro oferece. Após o início das atividades letivas, em reunião de conselho de turma, são apresentados os casos que necessitam de intervenção. O mediador surge como parte da resolução dos problemas e trabalha em articulação com os SPO, coordenador de Curso e Diretor de Turma. A presença desta 'figura' pode parecer "estranha" para os alunos: o que andarás por ali, nos corredores e no recinto a fazer? Cumprimenta os alunos, aproxima-se para conversar: inicialmente para saber de onde são oriundos, se há aspetos que possam servir para iniciar uma relação de proximidade. Procura conhecê-los pelo nome, sabendo como é importante serem reconhecidos como tal! Dado que não é permitido fumar dentro do espaço e não lhes sendo possível sair, apesar de não haver grades nem portões, esta também é uma forma de fazer um acompanhamento de proximidade. Sempre que há necessidade de uma chamada de atenção, procura-se utilizar a estratégia que menos traumas possa trazer: uma repreensão pública é sempre inibidora de aproximações futuras e a relação com os pares ficará mais dicotomizada. Há alunos que

procuram esta figura para conversar um pouco, sabendo que este 'estranho' não está ali a exercer uma forma de poder, mas pelo gosto de estar com os jovens.

4. Resultados

Criação de um clima de escola saudável, assente nos valores do respeito pelo outro e no direito à diferença, democrática, potenciadora de hábitos de trabalho que possam encorajar quer o prosseguimento de estudos quer a inserção na vida ativa. Aconselhamento pontual sobre áreas de interesse, depois de se 'estranhar' os alunos começam a 'entranhar' o mediador e a valorizar o seu contributo. A falta de alguém que possa ouvir os seus desabaços (tantas vezes o único espaço onde podem desabafar!) seria, por si só, motivo mais do que suficiente para a sua existência. Um dos aspetos que se vai tornando mais notório diz respeito ao ruído: a presença desta figura acalma os impulsos mais violentos (os empurrões, as asneiras, depósito de lixo para o chão,...) favorecendo um clima de convivência saudável. A avaliação é registada nas reuniões quinzenais com o Conselho de Turma e com as reuniões mensais/periódicas com os encarregados de educação.

5. Conclusão

Estando em contínuo de mudança permanente, será necessário repensar-se o(s) modo(s) e a(s) forma(s) de intervenção na escola de hoje. A figura do mediador, o psicopedagogo (?), enquanto potenciador de inclusão escolar pela mediação será quem poderá garantir estabilidade, em particular nos jovens, que vivem tantas vezes desorientados face a tanta solicitação que o meio incessantemente lhes coloca. Sentindo tal importância, os jovens desejam encontrar os meios que não lhes retirem estabilidade sócio-emocional, aumentando o enfoque no trabalho dentro de sala de aula e diminuindo tensões, conflitos e espaço para o equilíbrio sócio-emocional.

Desta forma, dá-se a conhecer um projeto que está a ser implementado num centro de formação profissional, na região norte e que assenta nos seguintes princípios: do diagnóstico de problemas à construção de modelos de mediação; avaliação contínua e ajustada.

Toda a comunidade educativa é envolvida neste processo, nomeadamente pela apresentação de meios e formas de resolução de conflitos. A figura do mediador surge como alguém que se coloca como interlocutor privilegiado e aceite pelas partes. Para dar sustentabilidade a estes propósitos, o projeto educativo e o plano anual de atividades sustentam os princípios, valores e práticas que uma escola atual, pensamos nós, deve ter.

Referências

- AA.VV.**: La revolución personalista y comunitaria en Mounier. Fundación Mounier, Madrid, 2002. [Arial, 10, justificado]
- Fernandes, E.**: Problemática da Educação Moderna, Ed. Lemos, Porto, 1976.
- García, I.**: Autoconcepto y Adolescencia, teoría, medida y multidimensionalidade, Palma, 1998.
- Lei nº 51/2012**, Estatuto do Aluno e Ética Escolar, Diário da República, 5 de setembro.
- Veiga, F.**: Disrupção escolar e fracasso académico, 1991.
- Veiga, F.**: Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola, 3ª Ed., Ed. Fim de Século, Lisboa, 2012.

La participación de las familias en la escuela. Análisis de un caso único

Ana Carmen Tolino Fernández-Henarejos

anacarmen.tolino@um.es

resumen

En los últimos años se ha puesto de manifiesto que la participación de los miembros de la comunidad escolar es un elemento de calidad educativa. El Informe Europeo de mayo del 2000 sobre la Calidad de la Educación redactado por la Comisión Europea contempla la importancia de la participación de los padres en la educación de sus hijos como elemento posibilitador u obstaculizador del buen funcionamiento del centro escolar. En palabras de Sarramona y Rodríguez (2010), la participación debe ser entendida como un ejercicio de educación en valores (dignidad, libertad, igualdad, identidad y respeto) y de responsabilidad social (reconocimiento del otro), propiciando la democratización como modelo de funcionamiento de las sociedades complejas, abiertas y plurales. En esta aportación se exponen los resultados obtenidos en el estudio descriptivo correlacional realizado en un centro de la Región de Murcia sobre la participación de las familias en Secundaria a través de un cuestionario de diseño propio validado con la técnica delphi. Las dimensiones contempladas en este instrumento de recogida de información son: conocimiento del centro, participación en el centro, sentimiento de pertenencia al centro, compromisos de actuación e implicación en la educación de los hijos/as desde el hogar. A pesar de tratarse de un centro con un elevado número de alumnos matriculados en el mismo, la participación de las familias en la cumplimentación del cuestionario ha sido escasa (menor del 15%). Los resultados denotan la necesidad de promover una cultura participativa, así como una revisión profunda del modelo de escuela que tenemos.

Palabras-clave: participación, familias, escuela.

Abstract

In recent years it has become clear that the participation of members of the school community is an element of educational quality. The European Report May 2000 on the Quality of Education drafted by the European Commission considers the importance of parental involvement in the education of their children as enabler or hindering the smooth functioning of the school. In the words of Sarramona and Rodriguez (2010), participation should be understood as an exercise in education in values (dignity, freedom, equality, identity and respect) and social responsibility

(recognizing others), promoting democratization and operating model of complex societies, open and pluralistic. This contribution presents the results obtained in the correlational descriptive study conducted in a center of the region of Murcia on the participation of families in High Through a validated questionnaire designed by the Delphi technique. The dimensions included in this information collection instrument are: knowledge of the center, participation in the school, sense of belonging at school, commitments to action and involvement in the education of children / as from home. Despite being a center with a high number of students enrolled in it, the participation of families in completing the questionnaire was low (less than 15%). The results indicate the need to promote a culture of participation, as well as a thorough review of school model we have.

Keys word: participation, family, school.

1. Introducción

No hace mucho imperaba una visión escolar en la que el docente se mostraba autosuficiente para el logro académico-formativo y gozaba de la plena confianza de la institución familiar. Posteriormente, la enseñanza de materias y métodos usados en los centros escolares se alejaba totalmente de las experiencias de los padres y madres, que no tenían ni voz ni voto en la escuela, produciéndose la separación de la escuela y la familia, pero afortunadamente, esta perspectiva ha ido desapareciendo en estos últimos años recobrando más firmeza la creencia de que las responsabilidades de ambas son compartidas (Domínguez, 2010). Atravesamos nuevos tiempos, diversos cambios sociales, familiares y escolares han dibujado un nuevo panorama escolar, que si bien continua siendo conservador de ciertas tradiciones, es propicio a la innovación y al cambio.

Reconocida las limitaciones de la labor educativa docente en lo que a transmisión de valores y formación integral de los futuros ciudadanos se refiere, y la necesidad de la colaboración de las familias para la mejora de estos aprendizajes vitales y escolares, se constata que la participación de las familias en los centros escolares se ha convertido en una cuestión de calidad educativa. Por eso Colás, (2004) señala que el buen desarrollo y progreso escolar depende, en gran medida, de la interiorización de significados, valores y prácticas que ambas instituciones asuman en cada contexto sociocultural concreto.

Por otra parte, resulta evidente que los padres se preocupan e implican en la educación de sus hijos, principalmente en aquellos aspectos que revierten más directamente en la identidad del sujeto y en el modo de comportarse (normas, valores, hábitos y actitudes). Sin embargo, a pesar de los numerosos beneficios que aporta la participación de las familias en los centros escolares, la mayoría de los estudios coinciden en que la co-implicación de ambas instituciones es todavía un aspecto a

conseguir, pero no únicamente como afirma Bolívar (2006) porque la escuela se vea incapacitada para dar respuesta a las demandas educativas de la sociedad, sino porque no podemos olvidarnos de las responsabilidades que las familias tienen con sus hijos/as y por tanto, obviarlas y llevar a cabo procesos educativos aislados a ellas.

Llegado a este punto, se considera esencial cuestionarnos, entre otros aspectos, ¿qué se entiende por participación escolar? ¿Qué tipo de colaboración familiar se demanda en los centros escolares? ¿Qué implica esta participación? ¿cómo se lleva a cabo esa participación? antes de pasar a describir los resultados obtenidos en el estudio desarrollado.

1.1 Concepto de participación

Este término que proviene del latín *participatio* hace mención a la acción y efecto de participar, es decir, tomar o recibir parte de algo, y ha sido analizado desde distintas disciplinas. Desde el área de política social se utiliza para nombrar a la capacidad de la ciudadanía de involucrarse en las decisiones políticas de un país o región, mientras que en Trabajo Social, se entienden como una premisa indispensable para su ejercicio, especialmente, en el nivel de la intervención comunitaria.

La participación social se concibe como la actividad organizada, racional y consciente, por parte de un determinado grupo social, con el objeto de expresar iniciativas, necesidades o demandas, de defender intereses y valores comunes, de alcanzar objetivos económicos, sociales o políticos y de influir, directamente o indirectamente, en la toma de decisiones para mejorar la calidad de vida de la comunidad (Córdoba, 1976). Por su parte, Fernández (2004) la define como un proceso donde las personas se involucran responsable y comprometidamente con el análisis de su realidad, promoviendo su autotransformación y la transformación cualitativa de esa realidad, lo que implica un crecimiento personal y social.

Aunque como apunta Sarramona (2004), la participación es una forma de reparto de poder, una garantía de que quienes ostentan las responsabilidades de gobierno, sea social o institucional, tendrán en cuenta los intereses y opiniones de los gobernados. En esta línea, la participación no es un fin en sí mismo, sino un medio, ya que se refiere al ejercicio del poder que se realiza en la toma de decisiones conjuntas asegurando un ambiente democrático, pero solo habrá participación activa si los que participan pueden influir sobre las líneas de conducción de los procesos (Gayle 2007).

En lo referente a lo escolar, la participación pueden entenderse como un continuo que refleja diferentes grados de acceso a la toma de decisiones: dar y recibir información, aceptar y dar opiniones, consultar y hacer propuestas, delegar atribuciones, codecidir, cogestionar, autogestionar (Garín y Bris, 2006). Pero la participación depende del grado de responsabilidad que las personas

estén dispuestas a asumir, convirtiendo la disposición en un rasgo esencial de la participación (Gento Palacios, 1994). A su vez la escuela participativa se define como aquella que nos ofrece un amplio abanico de situaciones y posibilidades, e implica coordinar la tarea educativa de la escuela con la de las familias y con todos los recursos y servicios educativos del entorno (Borrás y Beltri 2007). Por tanto, hablar de escuela participativa es hacer mención explícita a la participación familiar en los centros escolares.

Somos conscientes de que las políticas educativas recientes apuestan firmemente por hacer viable la participación de las familias en los centros escolares, especialmente por los beneficios que otorga a toda la comunidad escolar. Concretamente, *en el alumnado* mejora su rendimiento académico, su comportamiento, competencia lingüística y cívica; *en la familia*, mejora su actitud hacia el personal docente, su confianza en sí mismos y con el centro, su implicación al centro y obtienen más información del mismo, y *en el profesorado* aumenta su motivación e implicación con el centro y con las familias, mejora su actitud hacia las familias y el propio alumnado (Martínez, (1992); Henderson y Berla, (1994); Gómez, (2004); Martínez González, Rodríguez y Gimeno, 2010). Pero el marco legal, con ser importante, no es suficiente. Las vías de participación de las familias que se contemplan en la actualidad como mecanismos para favorecer la cogestión en los centros escolares son entre otras, *el consejo escolar* a través del cual se materializa el derecho de las familias a intervenir en el control y gestión de los centros; *comisiones* (comisión de Admisión del alumnado, la comisión económica y la comisión de convivencia) y la *AMPA* (Asociación de Madre y Padres de alumnus) la cual favorece la relación entre familias y docentes, favorece la educación de los hijos/as, y las *escuelas de padres*. Sin embargo, la participación inducida a través de una estructura puede fracasar si no va acompañada de un proceso formativo y socializador, ya que ésta depende de factores como la voluntad de las personas, el tipo de relaciones, el clima de confianza, el talante de los líderes..., la llamada cultura organizativa (Gairín y Bris, 2006). De ahí que, a pesar de que en general la participación de los padres, cuando existe, se limita a los niveles más bajos, encontremos experiencias diferenciadas de unos centros a otros.

Algunos autores hablan de una participación más aparente que efectiva. Nos encontramos ante una *pseudoparticipación*, ya que el equipo directivo del centro simula tomar en consideración las opiniones de las familias, aunque en realidad ejercen una autoridad prácticamente absoluta sobre las decisiones del colectivo, o como Széll (1997) denomina *falsa participación*, ya que en las familias se excluyen las decisiones más importantes del proceso educativo. Se trata de una forma de participación formal, en la que la cooperación familiar es meramente ejecutoria y no decisoria. Al respecto Gyarmati (1992) citado en Kñallinsky (1999) afirmaba que una auténtica participación de las familias es aquella que las integran en el establecimiento de los objetivos concretos que afectan a la educación de los

hijos; en las tomas de decisiones operativas o de ejecución de dichos objetivos, así como en el control de eficacia de la labor de educar. Aunque minoritarias existen experiencias de cogestión e incluso la autogestión en algunos aspectos (Kñallinsky, 1999).

Pero aunque las instituciones incorporen las vías o cauces para posibilitar los distintos niveles de participación expuestos, existen otras variables que podrían truncar la ansiada corresponsabilidad. Las bajas expectativas del profesorado hacia las familias, escasa preparación del profesorado, poca disponibilidad y flexibilidad horaria de los padres debido al trabajo, escasos canales de comunicación eficaces, presiones extremas por tensiones económicas, diferentes expectativas en cuanto a la relación entre familia y escuela, son algunas de las limitaciones de la participación familiar (García-Bacete, 2003; González Gallardo, 2011; Terrón, Alfonso y Díez, 1999). El hecho de que en cada investigación de participación, se establezca una aproximación teórica distinta a este concepto, dificulta, de alguna manera, el poder establecer las comparaciones que demuestren qué formas de participación de las familias serían más positivas en el aprendizaje de los estudiantes.

2. Metodología

Este estudio nace de la propuesta realizada por la AMPA de un IES de la Región de Murcia, en la que se demanda el diseño y aplicación de un taller de formación de padres para la mejora de la participación familiar. Nos encontramos ante una investigación de campo, ya que consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos que están siendo investigados (Arias, 2006), cuyo enfoque metodológico es de corte cuantitativo, utilizando el cuestionario para la recogida de datos (Barrientos 2006). Por el nivel de profundización (Sabino 1996), se trata de una investigación descriptiva ya que su objetivo es ofrecer una definición de la realidad y observar un fenómeno para caracterizarlo de la mejor manera posible. Finalizamos dicha investigación con la puesta en marcha de un taller dirigido a todas las familias para sensibilizar y concienciar de la necesidad e importancia de su implicación y confianza mutua para el buen desarrollo personal y educativo de los hijos.

2.1 Objetivos

1. Analizar la realidad de participación de las familias de los alumnos escolarizados en el IES Rector D^o Francisco Sabater García.

- Conocer el nivel de conocimiento que tienen las familias del centro educativo.
- Conocer y valorar el nivel de participación de las familias con el centro educativo.
- Averiguar si el centro cuenta con las opiniones de las familias sobre diversos aspectos.
- Conocer el sentimiento de pertenencia de las familias con el centro educativo.
- Tener conciencia de la implicación educativa de las familias con sus hijos desde el hogar.
- Conocer y valorar el compromiso de actuación de las familias con el centro.

2. Promover el sentimiento de pertenencia y mejora de la participación de las familias en el centro escolar.

- Dar a conocer los resultados obtenidos a la comunidad escolar a través de unas jornadas de educación para las familias.
- Desmitificar algunas creencias que actúan como elementos obstaculizantes de la participación de las familias en los centros escolares.
- Ofrecer una serie de propuestas pedagógicas para promover la mejora de la participación de las familias en los centros escolares.
- Adoptar compromisos de actuación para la mejora de la participación escolar en el centro.

2.2 Participantes

Nos encontramos ante una investigación de *caso único* ya que se ha seleccionado un sólo centro. No procedemos a la selección de este centro, si no que fue la propia AMPA la que se puso en contacto con nosotros. Del total de 756 alumnos vinculadas a este centro en este curso (2012-2013) se repartieron unos 500 cuestionarios correspondientes a todos los alumnos de la ESO. Tras la recogida de los cuestionarios, la *muestra real o productora de datos* es de 83 participantes, dejando en evidencia la gran muerte muestral que se ha producido (83,4%).

Respecto a las características de las familias encuestadas cabe señalar, que son las madres las que suelen contestar (57,6%) que predominan las familias nucleares (81,5%) con dos hijos (60,5%) y que solo tiene un hijo escolarizado en el centro (72,2%). Se tratan de padres y madres de nacionalidad

Española (representados por un 95,2% en ambos casos), cuyas edades oscilan entre los 31-45 años (54,8% padres y 63,4% madres), con estudios primarios (41,1% de los padres y 32,9% de las madres) y trabajando a tiempo completo (67,6% de los padres y 37% de las madres). Por último, generalmente son las madres quienes dedican más tiempo entre semana a los hijos, especialmente por las tardes y noches (91,7% y 95,8%)

Gráfico 1: Persona que contesta al cuestionario

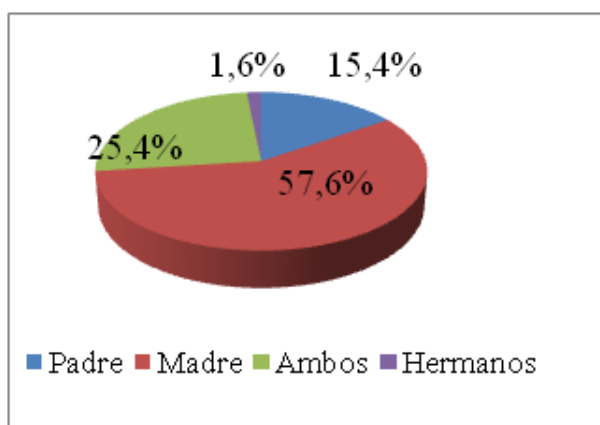


Gráfico 2: Personas que viven en casa

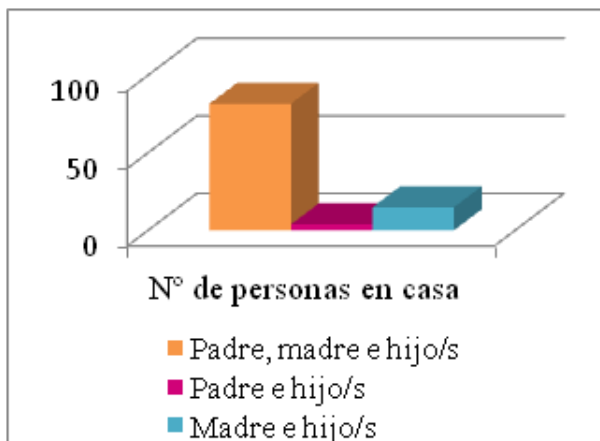


Gráfico 3. Número de hijos

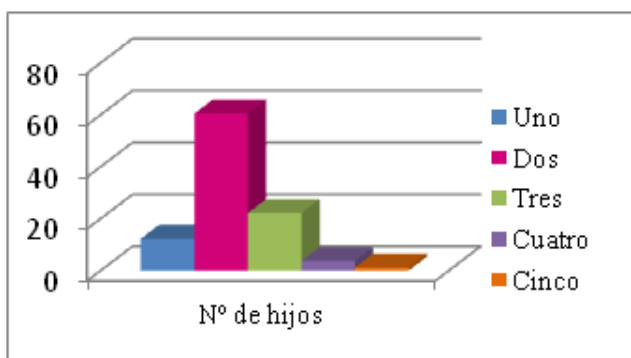


Gráfico 4. Número de hijos escolarizados

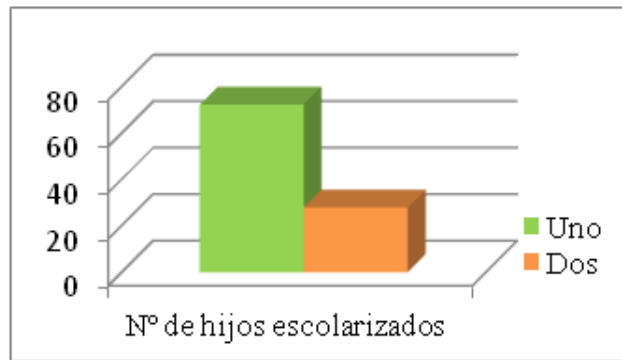


Gráfico 5. Nacionalidad de ambos progenitores

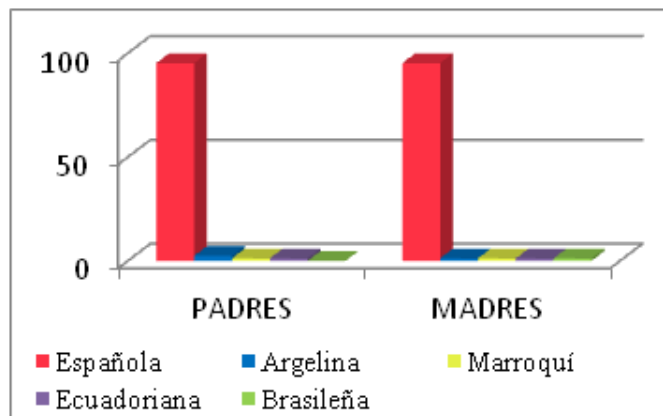


Gráfico 6. Edad de los padres

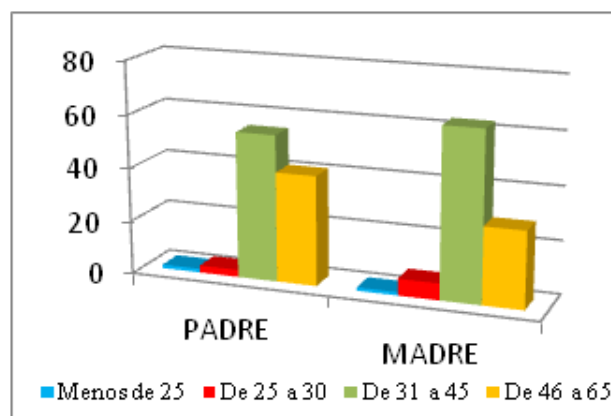


Gráfico 7. Estudios de ambos progenitores

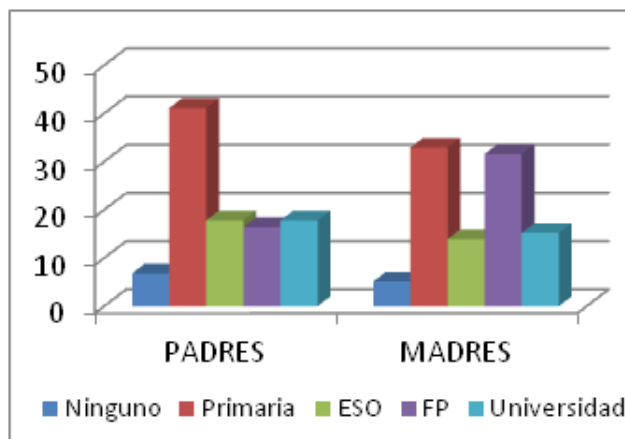


Gráfico 8. Ocupación de ambos progenitores

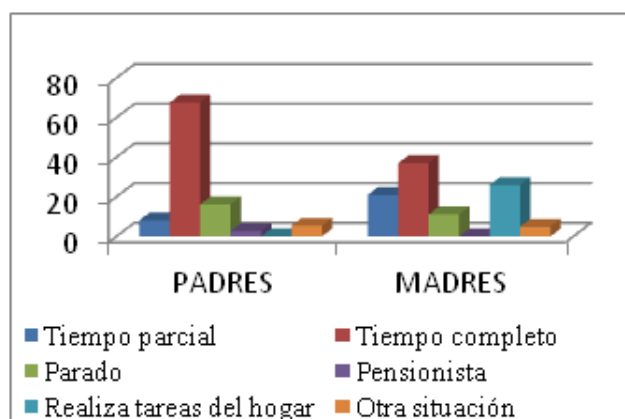
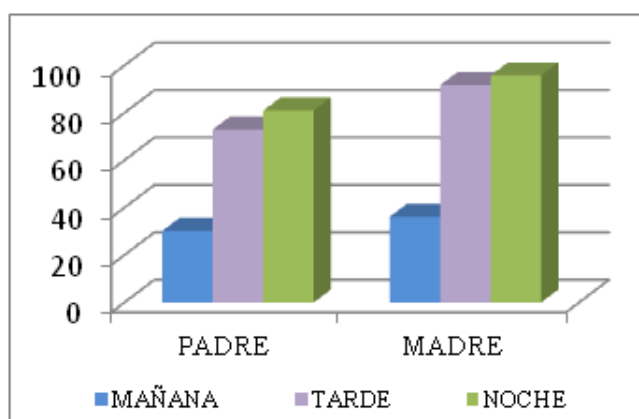
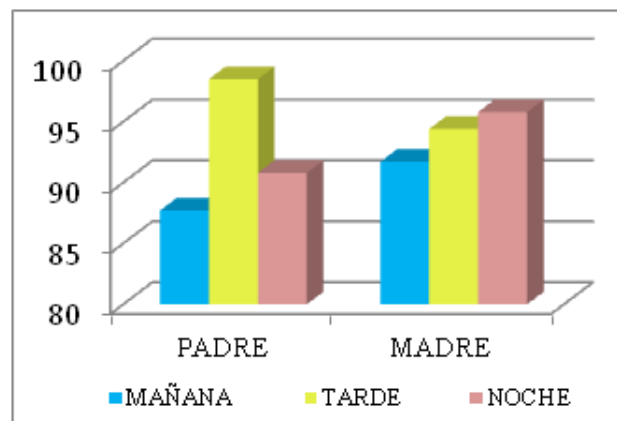


Gráfico 12. Tiempo dedicado a los hijos entre semana



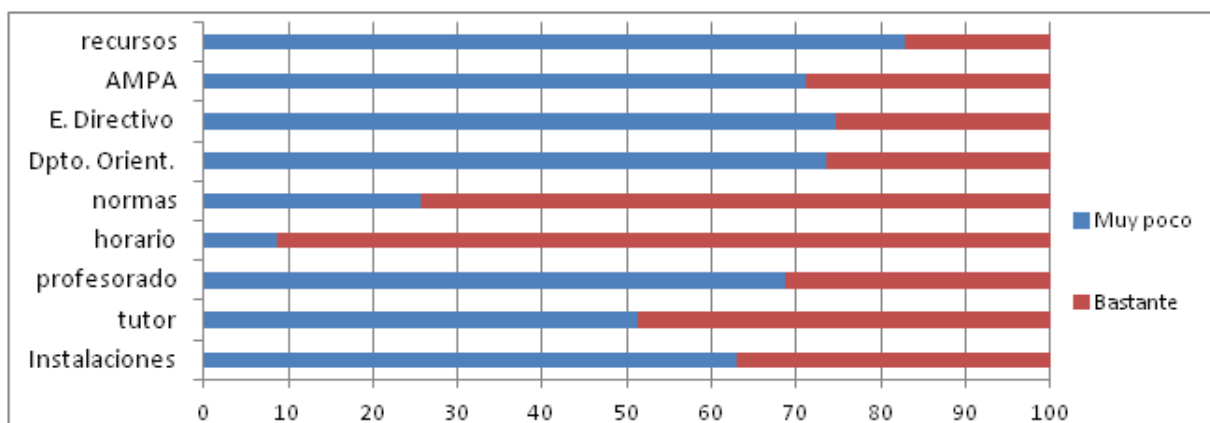
Gráfica 13. Tiempo dedicado en el fin de semana



3. Resultados

El análisis de los resultados se ha llevado a cabo a través del programa estadístico IBM SPSS Statistics 20.0 (2012). Los resultados se exponen atendiendo a los objetivos formulados y dimensiones contempladas en el cuestionario. En lo que respecta al conocimiento del centro escolar, el 65,1% de las familias admiten estar poco informados, reconociendo que el centro ofrece poca información (62,2%). Más concretamente, podemos observar que existe un gran desconocimiento por parte de las familias de lo material (recursos e instalaciones del centro) y de lo personal (el equipo directivo, el departamento de orientación y el profesorado), estando más informadas respecto al horario escolar y las normas del aula (gráfico 14).

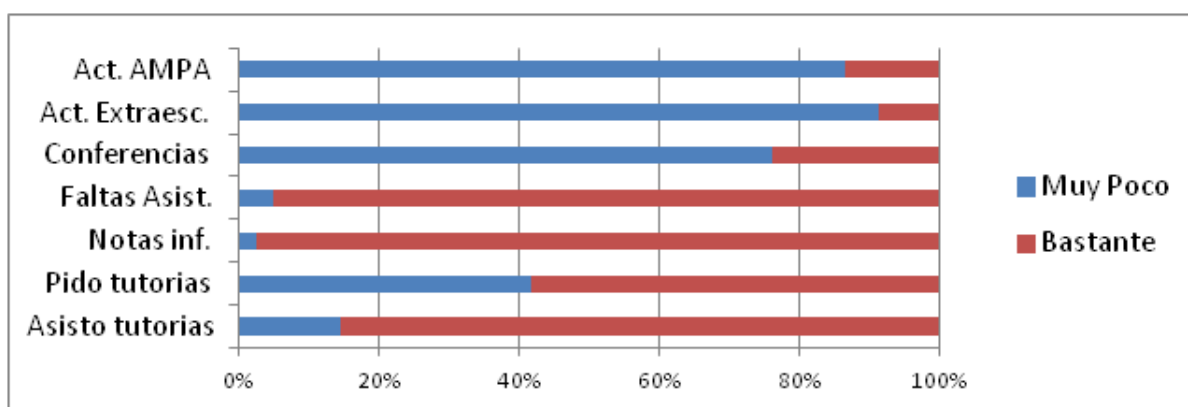
Gráfico 14. Conocimiento del centro escolar. Porcentajes agrupados



En segundo lugar, los resultados obtenidos en la dimensión “participación familiar” (gráfico 15) ponen de manifiesto que las familias perciben una escasa promoción de la participación por parte

del centro (75,3%), aunque reconocen involucrarse poco en la realización de las mismas (89,1%). Generalmente participan en las cuestiones administrativas (leer las notas informativas 97,5%, comunicar las faltas de asistencia 95,1%, y asistir a las tutorías 85,6%), y muestran menor interés por aquellas actividades que requieren mayor voluntariedad por su parte (Actividades extraescolares 91,5%, Actividades organizadas por la AMPA 86,6%, y asistir a conferencias o talleres 76,2%).

Gráfico 15. Participación de las familias. Porcentajes agrupados



Otro aspecto contemplado en esta investigación es el “*sentimiento de pertenencia*” (gráfico 16), obteniéndose entre sus resultados globales que el 63% de las familias considera que se siente poco integrado en el centro, y éste promueve poco el sentimiento de pertenencia (72,4%). De todos los aspectos contemplados para promover el sentimiento de pertenencia, las familias valoran positivamente como aquellos que más se dan el trato con respeto y cordialidad (91,2%), recibir orientación educativa (60,2%) y sentir como propios la representación del centro en equipos (53,9%). Por el contrario, consideran que las familias no son tenidas en cuenta en la evaluación de la efectividad (85,5%), implicación en programas (79%), sentirse miembro de la comunidad educativa (78,8%), entre otros.

En relación al sentimiento de pertenencia, se ha planteado en qué medida el centro escolar tiene en cuenta las “*opiniones de las familias*” en distintos aspectos, pero tal y como demuestran los datos agrupados del gráfico 17, existe una gran dispersión entre los mismos.

Sin embargo, con respecto a la última dimensión “*implicación de las familias en la educación de sus hijos desde el hogar*”, los resultados obtenidos (gráfico 18) dejan en evidencia el alto grado de implicación educativa (95,1%). Así, a las preguntas tales como: la iniciativa que tienen las familias por promover la autonomía y responsabilidad de sus hijos, la implicación de las mismas para hablar con sus hijos sobre sus estudios, así como motivarles para que estudien vienen representadas por el mismo valor, siendo un 97,5%. Otras a destacar serían fomentar el interés del hijo/a por el estudio

de otros idiomas (96,2%), darle ánimos para que participe en actividades organizadas por el centro (78,1%), entre otras.

Gráfico 16. Sentimiento pertenencia. Porcentajes agrupados

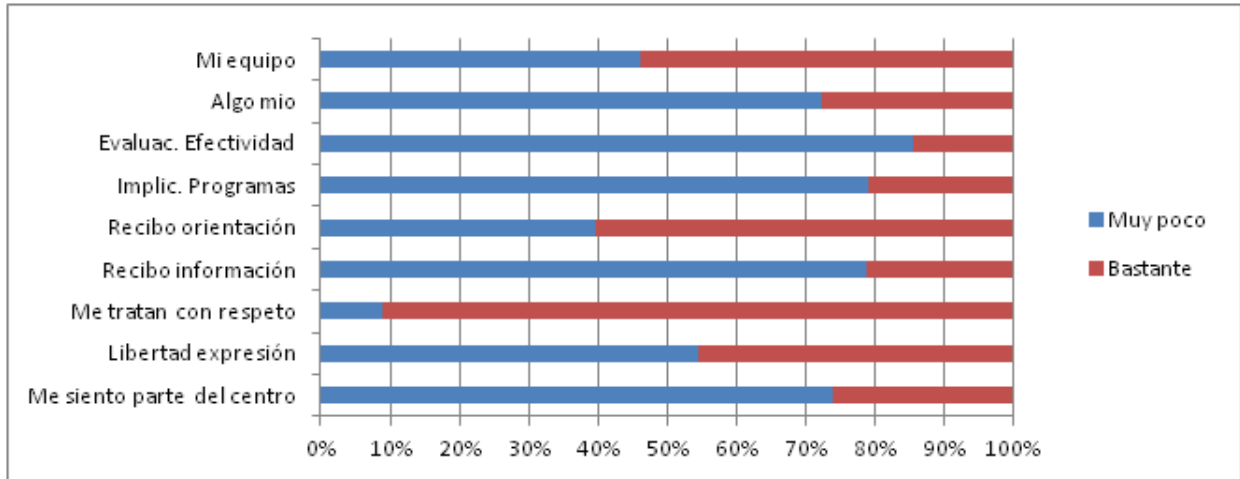


Gráfico 17. Opinión de las familias. Porcentajes agrupados

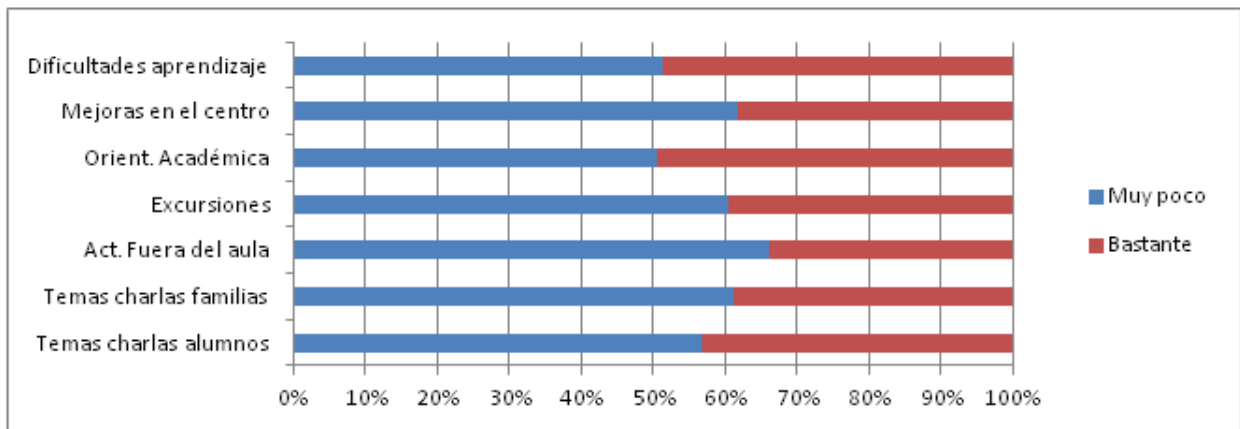
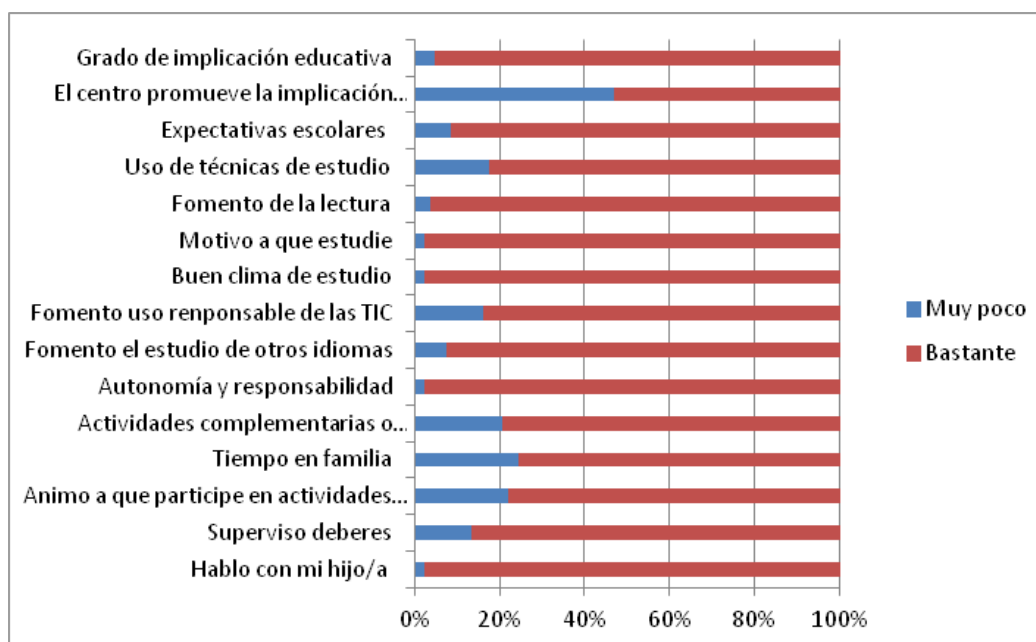


Gráfico 18. Implicación educativa desde el hogar. Porcentajes agrupados



4. Discussion

Una vez más los resultados obtenidos sobre la relación entre las familias y los centros escolares son poco esperanzadores, de manera que la mayor parte de las familias presentan un nivel muy escaso de conocimiento del centro sobre todo en lo referido a instalaciones, personal docente, departamentos,... siendo la ocupación laboral y el desinterés del propio centro, las causas de esta situación de desconocimiento. Resultados similares han sido obtenidos por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE, 2011), donde se demuestra que las familias están más informadas sobre la gratuidad de los libros de texto y actividades extraescolares, que sobre los servicios, instalaciones y recursos del centro es bajo (media=4,8).

De igual manera, el nivel de participación de las familias presenta índices bajos en la mayoría de aspectos analizados, salvo en aquellos que se encuentran más relacionados con una atención directa con sus hijos, como reuniones con el tutor/a, faltas de asistencia e información del centro, pero bajo en la participación en charlas, jornadas, actividades extraescolares, AMPA, etc. Ya en 2002 el INCE destacaba la poca o nula participación de los padres en la vida del centro, sobre todo en las actividades extraescolares y AMPAS, aumentando en las reuniones o charlas.

Algunas de las dificultades para participar las familias son (Comellas, 2009; Gairín y Bris, 2007; Romero, 2010): la disponibilidad horaria debido al trabajo y la falta de información que reciben por parte del centro; el poco reconocimiento, especialmente del colectivo de padres; el escaso apoyo

de las Administraciones educativas y la poca confianza en el valor del trabajo; así como el curso en el que se encuentran los alumnos, ya que a medida que éstos suben de curso, los progenitores se implican cada vez menos en la escuela,...En esta línea se muestran los resultados obtenidos, señalado la escasa promoción que el centro hace de la participación familiar, la dificultad horaria que presentan solicitando la posibilidad a los padres de visitar la escuela en cualquier momento del día.

Respecto al sentimiento de pertenencia, los padres y madres reciben buen trato por parte del personal que trabaja en el centro, pero no se sienten miembros de la comunidad, ya que perciben que el centro no cuenta con ellos para evaluar la efectividad de los talleres, para expresar libremente sus opiniones respecto al funcionamiento del centro o la escasa información que reciben del mismo. Los profesores apuestan poco por delegar responsabilidades del centro a las familias, y menos aún tomar decisiones conjuntamente con ellas o ponerlas en práctica (De la Guardia, 2002), siendo el propio equipo directivo y docente el que prefiere que las familias no participen demasiado en aspectos relativos al funcionamiento del centro, lo que causa en ellas ese sentimiento de desapego o distanciamiento con el centro (Boqué y García, 2011).

En relación a lo anterior, las familias consideran que el centro no tiene muy en cuenta su opinión en los temas a tratar en las charlas o talleres ni en las actividades que se realizan fuera del aula. Feito (1992) descubrió en su investigación que tanto los docentes como el Equipo directivo tenían tendencia a desconfiar de las iniciativas de los progenitores sobre el control y gestión de ciertos asuntos del centro. En la misma dirección se encuentra la investigación de De la Guardia (2002), donde los profesores muestran poco interés por consultar y pedir la opinión a las familias.

Cuando se trata de los hijos, casi el 100% de las familias se implican de forma activa en diversos aspectos vinculados a su educación, especialmente las madres. Hablar con los hijos sobre sus estudios y motivarles son los aspectos más promovidos por los progenitores, quienes muestran su preocupación por la evolución académica de sus hijos. Autores como González-Pienda et al (2002) aseguran que las familias influyen en la motivación, la autoestima, la concentración, el esfuerzo, etc., hacia los deberes y actividades escolares de sus hijos, aspectos éstos que inciden positivamente en el aprendizaje y rendimiento.

Algunas de las dificultades que encuentran las familias en la implicación en las cuestiones escolares son principalmente, establecer o marcar los niveles de exigencia en cuanto al rendimiento académico de sus hijos, fomentar la lectura y en la organización y seguimiento de sus estudios. No obstante, Ruiz de Miguel (2001) señala que, frecuentemente, aquellos padres que poseen un mayor nivel educativo son quienes estimulan, ayudan y orientan a sus hijos en la organización y realización de las tareas escolares, lo que da lugar a unos resultados académicos satisfactorios, aunque esto no quiere decir que aquellos con un nivel educativo inferior son los que prestan menor atención a sus hijos.

En general, las familias tienen una buena disposición a comprometerse más con el centro, mejorando las vías de comunicación que se establecen entre ellos, pero desconocen cómo hacerlo, coincidiendo con los datos aportados por el estudio de García Sanz et al (2010). Las propuestas más comunes son: mayor asistencia a las reuniones con el tutor de sus hijos, a las actividades, cursos y/o talleres realizados en el centro para alumnos y padres, utilizar el correo electrónico y la agenda escolar.

Respecto al segundo objetivo general relacionado con la implementación de un taller de sensibilización a padres sobre la necesidad de participación por parte de las familias en el centro escolar, concluimos

1. Analizar los resultados sobre la participación familiar. Carecemos de una cultura de participación escolar, y de un gran desconocimiento de lo que en el centro se hace. Los datos asombraron tanto a familias como al personal del centro allí presentes. Quienes calificaron la situación de preocupante.

2. Desmitificar elementos obstaculizantes de la participación de las familias en los centros escolares. La actividad “Destruyendo mitos” recoge afirmaciones, sobre la relación entre familias y docentes, extraídas de otras investigaciones y artículos con la finalidad de generar el debate entre ambos miembros de la comunidad escolar. Del debate generado se concluye, que aunque todos reconocían que eran mitos y había que desmontarlos, sus afirmaciones y asentamientos con la cabeza trataban de verificar alguno de ellos como posible práctica a erradicar.

3. Ofrecer propuestas pedagógicas para promover la mejora de la participación de las familias en los centros escolares. A través de una serie de cuestiones se promueve el debate sobre las propuestas de mejora, estableciendo las claves necesarias para construir una identidad participativa de escuela inclusiva. Para ello, se propuso romper con la asimetría en las relaciones entre escuela y familia; aprender a escuchar al otro, para que quien participa de forma voluntaria se sienta reconocido en sus intereses y expectativas; ya que es importante y sobre todo, promover el diálogo, donde no centren el tiempo y esfuerzo en juzgar los equívocos del que participa, poniendo énfasis en lo que las diferencia y no en lo que las une (en este caso, el alumno). La educación necesita “el diálogo” entre ambas instituciones para buscar puntos comunes, a la vez que delimitar competencias y buscar cauces de comunicación que favorezcan una información bidireccional, fluida y la colaboración de los padres y madres en el contexto educativo (Torío, 2004). En segundo lugar, se analizan las ventajas y dificultades que presenten algunas de las orientaciones que promueven la participación. Seguidamente, se trabajó la idea de *convenio de colaboración* caracterizado por la confianza y el respeto mutuo de los participantes, basado en la igualdad en la relación, en la mutua colaboración y apoyo.

4. Adoptar compromisos de actuación para la mejora de la participación de las familias en el centro escolar. Como cierre del taller, se expusieron las tres dimensiones propuestas por Ferullo de Parajón

(2006), que adquire la participación activa de ambas instituciones (familia y escuela) necesaria para desarrollar el sentimiento de pertenencia al centro: *el ser parte*, referida a búsqueda de identidad; *el tener parte*, referida a la conciencia de los propios derechos y deberes, de las pérdidas y ganancias que están en juego y *el tomar parte*, referida al logro de la realización de acciones concretas.

Tal y como hemos plasmado en todo el este trabajo, cuando hablamos de participación no nos referimos a cualquier tipo de colaboración, sino aquella que promueve y organiza la escuela para que las familias sean reales aliados del profesorado en el desarrollo de acciones educativas de carácter pedagógico. Esta colaboración requiere pasar de situaciones de participación aislada y fragmentaria hasta una situación concertada y organizada en la que padres y docentes sean socios de una empresa compartida: el aprendizaje de buena calidad (Bolívar, 2006). Para lograrlo se requiere de esfuerzos deliberados e intencionados por ambas instituciones, pero como ya expusimos en otro lugar cada vez se hace más notoria la demanda de un cambio en la estructura organizativa de la escuela que permita a la familia participar activamente en la gestión de la escuela y hacerse corresponsable del proyecto educativo del centro (Ortega, Mínguez y Hernández, 2009).

Referencias

- Agave** (2011). *Estudio sobre la satisfacción de las familias con el sistema educativo*. Andalucía: CODAPA
- Arias, F.** (2006). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología científica*. Quinta edición. Caracas: Editorial Episteme.
- Barrientos, P.** (2006). *La investigación científica: enfoques metodológicos*. Perú: Lima, UGRAPH.
- Bolívar, A.** (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común, *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Boqué Torremorell, M.C.** y García Raga, L. (2011). *La Participación de las familias en la mejora de la convivencia escolar*. Ponencia presentada en el XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Borràs, M. C.,** y Beltri, R. T. (2007). Relación familia-escuela: una asignatura pendiente en muchos centros educativos. *Participación Educativa*, 4, 47-53.
- Colás, P.** (2004). La construcción de una pedagogía de género para la igualdad. *Ágora digital*, 6.
- Comellas, M.J.** (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Graó.
- Córdoba, A.** (1976). *Política e ideología dominante*. *Cuadernos Políticos*, (10), 33-40.
- Curieses, R.** (2012). Guía práctica para padres. *La importancia de la participación en los centros educativos*. Valladolid: Wolters Kluwer Educación.

- De la Guardia, R.M.** (2002). *Variables que mediatizan la participación educativa de las familias*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.
- Domínguez, S.** (2010). La educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 8, 1-15. Consultada el 4 de Julio de 2013.
- Epstein, J. L.** (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Feito, R.** (1992). *CEAPA y CONCAPA: dos modelos de participación de los padres*. En I Conferencia de Sociología de la Educación, CIDE.
- Fernández, I.** (2008). Los programas de ayuda para la mejora de la convivencia en instituciones educativas. *Bordón*, 60 (4), 137-150.
- Ferullo De Parajón, A.** (2006): El triángulo de las tres "p". Psicología, participación y poder, Buenos Aires: Paidós.
- Gairín, J. y Bris, M.** (2006). *La participación en educación: los Consejos Escolares, una Vía de Participación*. Santiago Chile: Fundación Creando Futuro.
- Gairín, J. y Bris, M.** (2007). La participación de los padres y madres en el sistema educativo. *Revista participación educativa*, 1, 34-40.
- García Sanz, M.P., Gomáriz, M.A., Hernández Prados, M.A. y Parra, J.** (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educación Siglo XXI*, 28 (1) 157-188.
- García-Bacete, F. J.** (2003). Las relaciones familia y escuela: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), 425-437.
- Gayle, A.** (2007). Instituto Nacional de Ciencias Pedagógicas (INCP). *El currículo escolar para la atención de los alumnos desfavorecidos y familias en situación de desventaja social*. Cuba: Ministerio de Educación.
- Gómez, N. H.** (2004). *Los seis tipos de participación familiar*. Consultado el 10 de Abril de 2013.
- González Gallardo, E.** (2011). La familia y la escuela. *Revista digital: Innovación y experiencias educativas*, 46, 1-9.
- González-Pienda, J.A., Nuñez, J.C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocés, C., y García, M.** (2002). Astructural equation modelo of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristic, and academia achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70 (3), 257-287.
- Gyarmati, G.** (1994). Reflexiones teóricas y metodológicas en torno a la participación. *Estudios sociales*, 73.
- Henderson, A. y Berla, N.** (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington DC: National committee for citizens in education, centre of law and education.
- INCE** (2002). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura y Deporte.

- Kñallinsky, E.** (1999). *La participación educativa: familia y escuela*. Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Martínez González R.A., Rodríguez Ruíz, B. y Gimeno J.L.** (2010). Áreas de cooperación entre los centros docentes y las familias. Estudio de caso. *Educación Siglo XXI*, 28 (1), 127-156.
- Martínez González, R.A.** (1992). *Exploración diagnóstica de las necesidades de cooperación entre familia y centro escolar*. Gijón: Centro Asociado de la UNED en Asturias.
- Ortega, P, Mínguez, R., Hernández M.A.** (2009). Las difíciles relaciones entre familia y escuela en España. *Revista Española de pedagogía*, 243, 231-253.
- Romero, M. J.** (2010). *Familia y escuela*. Sevilla: Wanceulen.
- Ruiz de Miguel, C.** (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12, (1), 81-113.
- Sabino, C.** (1992). *El proceso de investigación*. Caracas: Panapo.
- Sarramona, J.** (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC
- Sarramona, J. y Rodríguez, T.** (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta*. 38, (1), 3-14.
- Széll, G.** (1997). *Formación continuada y educación para la participación democrática*. Ponencia presentada en el X Seminario Internacional de la Asociación Internacional de Sociología, Comité R10 sobre Participación y Autogestión. Las Palmas de Gran Canaria: 25-28 de junio.
- Terrón, E., Alfonso, C. y Díez, E.** (1999). Construir la comunicación entre la familia y la escuela como una relación de confianza. *Aula de Innovación Educativa*, 85, 6-10.
- Torío, S.** (2004). Familia, escuela y sociedad. *Aula Abierta*, 83, 35-52.

Involvement of schools in the construction of European identity and European citizenship

Participación de las escuelas en la construcción de la identidad Europea y de la ciudadanía Europea

Merete Amann Gainotti, Renato Ciofi Iannitelli

Facoltà di Scienze della Formazione – Università Roma Tre (Italy)

merete.amann@uniroma3.it, rciofi.iannitelli@libero.it

Abstract

Since 2005, in our Laboratory of “Educazione e Formazione all’Europa” (Education and Formation to Europe) at University of Roma Tre in Italy, we have undertaken a series of researches on the process of construction of European identity in elementary school children. The theoretical frame refers to J.Piaget’s constructivist approach to cognitive development and to the studies produced in many countries on children’s social thinking after the publication of Piaget’s famous studies of 1926 on children’s representations of the world. The purpose of our contribution is twofold: 1) to present some results of the investigations we conducted in three countries, Italy, Germany and Greece, on primary school children’s spontaneous representations and notions about Europe, and their ideas about being or not being European; 2) to illustrate a didactic experience, based on piagetian principles, we conducted in Italian schools, called “From Euro to Europe”, suggesting how it could be possible, starting with the concrete manipulation and discussion about euro-coins from different European countries, arrive at the teaching of more abstract problems that have to do with Europe’s geography, history, institutions, etc. **Methodology:** Concerning point 1) the procedure consisted in free individual interviews in school settings of children aged from 5 to 10 years about a few main questions concerning Europe, namely: what Europe was? Where Europe was? What European nations children knew about? If children were Italian (or German, or Greek) or European? At the end of the interview, children were asked to make a drawing of Europe. At the moment comparative data have been obtained on three unselected groups of elementary school children in Italy (n = 150), in Germany (n = 165), Greece (n = 280). **Results and conclusions:** Similar developmental trends in spontaneous representations of Europe were observed in the three groups of children. This indicates a clear involvement of cognitive

development in their acquisition of social notions that constitute preliminary conditions for the assimilation of objective and realistic notions about Europe.

Keywords: Children's social thinking - European citizenship - International education

Resumen

Desde el año 2005, en nuestro Laboratorio de "Educazione e Formazione all'Europa" (Educación y Formación en Europa) en la Universidad de Roma III en Italia, hemos llevado a cabo una serie de investigaciones sobre el proceso de construcción de la identidad europea en los niños de primaria. El marco teórico recoge el enfoque constructivista del desarrollo cognitivo de J. Piaget y los estudios realizados en muchos países sobre el pensamiento social de los niños después de la publicación de los famosos estudios de Piaget de 1926 acerca de las representaciones del mundo construidas por los niños. El objetivo de nuestra contribución es doble: **1)** presentar algunos resultados de las investigaciones que realizamos en tres países, Italia, Alemania y Grecia, acerca de las representaciones espontáneas y nociones sobre Europa de los niños de primaria, y sus ideas sobre el ser o no ser europeo; **2)** ilustrar una experiencia didáctica, basada en los principios de Piaget, que llevamos a cabo en escuelas italianas, llamada "Del Euro a Europa", en la que sugerimos la forma en que podría ser posible, a partir de la manipulación concreta y la discusión acerca de monedas de euro de diferentes países europeos, llegar a la enseñanza de problemas más abstractos que tienen que ver con la geografía, la historia, las instituciones y otros temas del ámbito europeo. **Metodología:** Con respecto al punto 1), el procedimiento consistió en entrevistas libres individuales en los centros escolares a niños de edades comprendidas entre 5 y 10 años acerca de unas pocas cuestiones principales referentes a Europa, a saber: qué es Europa, dónde está Europa, qué países europeos conocían los niños, si los niños eran italianos (o alemanes, o griegos) o europeos. Al final de la entrevista, se pidió a los niños que hicieran un dibujo de Europa. Hasta el momento, se han obtenido datos comparativos sobre tres grupos no seleccionados de niños de primaria de Italia (n = 150), de Alemania (n = 165), y de Grecia (n = 280). **Resultados y conclusiones:** Se observaron tendencias de desarrollo similares en las representaciones espontáneas de Europa en los tres grupos de niños. Esto indica una clara participación del desarrollo cognitivo en su adquisición de nociones sociales que constituyen condiciones previas para la asimilación de nociones objetivas y realistas sobre Europa.

Palabras clave: Pensamiento social de los niños - Ciudadanía europea - Educación internacional

1. Background

In forthcoming years, as a result of the legal, political, and economical changes which are currently taking place in Europe there probably will be a substantial increase in human mobility between European nations and across the boundaries of European nations. Consequently European children are likely to come increasingly into contact with people from other European nations and it is therefore of considerable importance to understand how children's conceptions of other people and other countries, of citizenship, is formed, also in a broader perspective that goes beyond European boundaries.

Such issues are not totally new and were already considered by J. Piaget as early as in the years 1930-1934 in a series of Conferences and articles in which he wrote rather extensively about international education. In 1929, Piaget had become Director of the Bureau International de l'Éducation (BIE) in Geneva. The "Society of Nations" founded in 1920, after the first World War, which seat was also in Geneva, asked Piaget, as a Director of the BIE, to make a series of Conferences intended for teachers of all levels and grades, from elementary school up to University, on the topic: " How to make the Society of Nations known and develop the spirit of international collaboration".

In response to this request of the Society of Nations, Piaget made personally a series of Conferences that were later published in French (Piaget, 1930a,b, 1931a,b , 1932, 1934). In recent contributions we have tried to outline and to discuss Piaget's main ideas on international education (Amann Gainotti, 2011a,b), showing how, in a new and original way, on the basis of his recent findings in child psychology (Piaget, 1923,1924,1926,1932), Piaget worked out theoretical proposals for the education of an "international individual" that would be able to adapt to the complexity of modern world. An individual that should, from childhood, be helped by education to abandon "egocentric" positions and ways of thinking and should be led to better understanding and reciprocity in his/her relations to other people and other nations.

Where children's ideas and spontaneous representations about Europe are concerned, they include different conceptual areas and notions. These have to do with spatial and geographical notions, naïve physical models of the earth and also with developmental changes in personal and social identity.

Psychological research on children's ideas about physical and social environment has a long tradition that can be brought back to J. Piaget and his famous book " *La représentation du monde chez l'enfant*", published in 1926.

Even before 1926, in his 1924 work "*Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*", Piaget interviewed Swiss children living in Geneva about their ideas of country. He found that the concept of country appeared to develop in the following way: in a first stage, a country was simply regarded as

another geographical unit alongside towns and regions, and as being of similar magnitude to these units. In a second stage children understand that towns and regions were inside the country, but they may be conceptualized as pieces of land surrounded by the country.

During these first two stages, children failed to understand that a person could simultaneously be both Genevese and Swiss, as Geneva was not considered as being included within Switzerland.

In the third stage (which only began at about 9 or 10 years of age, according to Piaget) children finally understood the correct relationship between towns, regions and countries, and acknowledged that an individual could be simultaneously both Genevese and Swiss.

In an article of 1951 *Le développement chez l'enfant de l'idée de patrie et des relations avec l'étranger*, Piaget and Weil explore more in depth these initial findings. They interviewed 200 Swiss children living in Geneva, aged between 4 and 15 years with open-ended interview and drawings. According to their results a young child cannot conceive that, as well as there are foreigners to him, he himself is a foreigner for others. This could be due to the incapacity of mastering logical operations of reciprocity that is characteristic of the "egocentric" way of thinking of younger children. Another difficulty made evident by the authors was to understand that one can be, at the same time, "a citizen of Geneva and of Switzerland" (it could therefore be interesting to investigate if Italian children conceive that they are at the same time "Italian and European"); also, the authors noticed children's tendency to make stereotyped judgements as: "Germans make war", "Americans are rich" etc. Such statements may be explained by the fact that young children are involved in the construction of operations of classification, and this inevitably leads to the tendency to look for, and to accentuate, typical criteria (even stereotyped) of classification. Starting with age 10-11, children manifest a greater interest for events that go beyond their nearby environment and that have to do with other people and other places. Also, they develop a more authentic reciprocity that enables them to understand somebody else's point of view and to identify other people's reasons and positions, without making stereotyped judgements.

Another kind of social notions that is related to the question of citizenship has to do with children's political conceptions, an issue that was investigated by different authors among which Connell who conducted a study in 1971 on Australian children. According to Connell's results, younger children have no awareness of a domain of reality that can be qualified as "political". Younger children know about their close environment, part of which are family, school, the neighbourhood and the world that they hear of at home or on TV. Such nearby environment includes and mix characters belonging to fairytales, singers, film stars, famous sport people, known politicians and statesmen.

Around the age of 7, children start to get the idea of political functions, that combine two characteristics: to be important and to command. They will speak about queens, presidents, mayors

who command to their “helpers” or to their “servants”. In following years children distinguish more accurately different political functions and figures and around the age of 10-11, they are able to organize these figures in a power hierarchy. They know about the existence of political parties and know that these have something to do with elections, but they don’t exactly understand their function and confuse them with political organs such as the Parliament .

It is only during adolescence that knowledge about political institutions becomes more accurate and precise and that the awareness of conflicts of interests opposing different social classes starts to develop . Political parties are then considered to be the expression of these different interests and an initial understanding of the existence of various ideologies’ is built up together with an eventual acceptance of one of them.

As shown by the researches that were mentioned, there are important differences between children’s and adolescents’ and adults’ social concepts and ways of reasoning about society.

When considering physical or social realities children do not distinguish between an objective and a subjective domain, as do adolescents and adults, therefore they have a strong tendency to “personalize” social and political events. Also, it has to be stressed that social notions, compared to physical notions, are characterized by two psychological distances: the first, refers to the fact that social notions are objectively distant from children’s real interests and motivations; secondly it has to be considered that social notions mostly, are of a verbal nature, their grasp and transmission passes through language and communication with adults , and do not offer children, real, concrete opportunities to manipulate or control (as physical objects do) .

2. The purpose of our paper is twofold:

1) to present some results of the investigations we conducted in three countries, Italy, Germany and Greece, on primary school children’s spontaneous representations and notions about Europe, and their ideas about being or not being European in the context of the research activities undertaken by our group at University of Roma Tre since 2005 in our Laboratory of “Educazione e Formazione all’Europa” (Education and Formation to Europe), in which the problems connected with the forming of European identity is one of the research topics.

2) to illustrate a didactic experience based on piagetian principles we conducted in Italian schools, called “From Euro to Europe”, that suggests how it could be possible, starting with the concrete manipulation and discussion about euro-coins from different European countries, to arrive at the teaching of more abstract problems that have to do with Europe’s geography, history, institutions, etc.

3 Results

3.1 Elementary school children's spontaneous ideas about Europe: a study on Italian, German and Greek children

The study was started in elementary schools in Rome (Italy) by Amann Gainotti (2006) , and comparative data, using exactly the same methodology, were obtained in Darmstadt (Germany) and in Volos (Greece) during years 2010-2012.

The procedure consisted in free interviews with children aged from 5 to 10 years about a few main questions concerning Europe, namely: What Europe was? where Europe was ? What European nations children knew about? If children were Italian (or German or Greek) or European? And at the end of the interview children were asked to make a drawing of Europe.

Following we are only going to give a few examples of results since they have been published previously in different papers and contributions (Amann Gainotti, Pallini, 2006, 2007; Amann Gainotti, Pallini, Geat, 2008; Amann Gainotti, Groterath, 2009)

3.1.1 Examples of answers children give to the question: "What is Europe?"

To the question "What is Europe?" Most small children, aged 6 to 7 years, in Italy, in Greece and in Germany answer that they don't know.

Starting with age 7 to 8, the idea of Europe, for Italian, Greek and German children is equivalent to a city or a country.

A part from the quantitative aspects of these results it is interesting to take note of the qualitative aspects of children's explanations about what Europe is, as can be illustrated in the following examples :

Italian children would say: "It's a city with many houses"; "It's a big and beautiful city, there are many animals"; "It's a city where there are foreigners, it's very different from our country "; "It's a city, a place with many buildings"; "It's a capital"; "It's a country but also a piece of sea"; "Many countries and cities"; "A beautiful city"; "A city, a rich village"; "A big strange country" .

Greek children would explain that Europe is a city "where people speak another language"; where there are many beautiful things, cars and such things..."; "where there are many hotels, many people, and shops". For German children Europe would be "... a town where we live"; "...a country where people live", "a country where you play and have fun"; "a national city".

On the whole, it seems that in all three countries the answers given by children are very similar: at about 7 to 8 years, the idea of Europe is associated to a city, or a country, where people live and do different things.

Only at older ages, both in Italy, in Greece and in Germany appears the idea that Europe is a continent and even more important appears the notion that Europe is a whole, divided into parts, or that it is a kind of composition of states or regions. These new ideas can be seen in the following definitions of Europe: Italian children would explain that Europe is: "It's the continent where we live"; "It's a continent, a big piece of the world"; "It's a very vast continent"; "It's one of the continents"; "It's a continent divided into many small regions"; "It's an immense extension of land that groups many nations"; "It's a group of nations". Greek children would say that Europe is a nation, a continent, many nations together. But only Greek explain that Europe is "a girl", "a very beautiful girl", referring to Greek mythology.

German children would say: "Europe is a part of the earth. There are many countries there, continents and seas"; "A continent, Germany is in Europe"; "Twelve different countries"; "Germany and other countries are part of Europe".

3.1.2 Examples of answers children give to the question: where is Europe?

It appeared that for children, both in Italy, in Greece and in Germany, it was very difficult to produce a verbal explanation about where Europe was. Up to ages 8-9 many children answered that they didn't know. Other ideas referred to the fact that Europe is: "far, far away", that Europe is in Italy (Italian children), or that Europe is in Greece, in Volos (the town where they live), or that Europe is in Germany (German children), or that Europe is "in the world", "in the center of the world", etc...

Only at older age, appeared some interesting explanations showing that subjects were trying to use more sophisticated spatial markers such as, ..Europe is: "direction south", "in the south", "in the north", "a little west" (these markers were more frequent in Germany), or children were trying to establish connections between Europe and known geographical places, for example: Europe is "outside Austria", "in America", "close to England", "close to Sweden", "close to Russia", close to Greece, "in the centre of Asia and America".

The noteworthy characteristics of these answers is that even if the content of the geographical references of Italian, Greek and German children vary, the qualitative evolution of the explanations seems to be the same in all groups of children insofar that the trend in explanations goes from close and known space to external and wider spatial markers.

3.2 The drawings of Europe by Italian Greek and German children

The last issue was concerned with developmental trends in children's spontaneous drawings of Europe. It appeared that from first to fifth grade of primary school subjects' drawings had different pregnant characteristics that were similar in Italian, German and Greek children.

This allowed us to classify drawings into the following distinct categories:

- A. drawings of landscapes with houses, trees, human figures, cars, flowers etc..
- B. drawings that represented big global, unshaped, coloured spots
- C. global coloured spots started either assuming a shape, or being divided into parts, that probably intend to represent different territories
- D. drawings showed first attempts to draw maps containing different parts or territories that were more or less spatially correctly positioned. Such drawings could have different levels of complexity

For more details about qualitative and quantitative aspects of results concerning drawings see: Amann Gainotti, Pallini, Geat, 2008.

4 An active didactic proposal for teaching about Europe: "From Euro to Europe"

When we look at usual Italian schoolbooks for children between the age of 11 and 13 (middle school in Italy) that have to do with history and geography of European Union, we usually find a list of countries, dates, international treaties, institutions and bodies, facts and figures.

It can be observed that most students in the classroom are not really interested in European Union's History, if their teacher explain it to them with the same words and the same structure of the schoolbook, even if he/she tries to make it easy to understand. Students would just memorize some of the information and forget it in a few days. But sometimes, for instance, their attention is keeping awake when they connect some information from their schoolbook with something else heard by TV.

So, from a teaching point of view, the question is: how to connect European Union's History with student's experiences of their everyday life.

We attempted to give an answer to this question (Ciofi Iannitelli, Amann Gainotti, 2011) suggesting to start a lesson about Europe by asking students to have a closer look at the euro coins most of them have in their pocket and spend everyday.

To begin the lesson students are asked to observe the two faces of the coins that are put on the table.

At this point the teacher could ask: why is one side of the coin always the same in all coins, while the other may be different from coin to coin? What does it mean? Where do the different coins come from?

Then the teacher asks one of the students to write all the questions that come up, because there always are a lot of questions. For example: What do the images on the different coins represent? How many countries do you know that use euros? How many countries are there in the European Union? What is European Union? And what about the euro banknotes, are they all the same, and what can we see on the banknotes from the different European nations? When did Euro become official money in Italy and why? Which was the money before Euro in Italy and in other countries? And then: why has Italy (or France, or Portugal etc...) chosen this particular image to put on the coin, or on the banknote? Such a question leads directly to features of national identity, history and geography.

All the questions that have spontaneously come up, or that have been suggested by the teacher, constitute a good either starting point to look for answers, by individual students or having students working together in small groups.

Many different and interdisciplinary problems could emerge about History, Geography, Civil Rights, Language, Literature, Mythology, and History of Art. All these different topics and meanings could be found starting from some questions about icons of euros, coins and notes.

Students depart from euro because they use and know about money and they arrive to European Union's History, as a trip, passing through European Countries and Culture, which emerge, from coins and bank notes by students' observation and questions.

The icons more interesting for students are from Greek, Finnish, Irish, French and German coins.

Teacher does not give students any answers, but he/she helps them to cooperate, to find and select sources, to have an interdisciplinary approach and research, to organize data, to write a little dissertation and a presentation by a poster or power point.

We have observed that some students who are not very interested in schoolwork, like to cooperate with their peers because they are skilled at looking for information on Internet and at using a laptop.

In conclusion, we think that such kind of didactic activity can involve all students in their construction of knowledge about European Union's History, and, at the same time, students can experience the importance of cooperation, which is the basic principle of European Union.

5 Conclusive remarks

Our investigations on children's notions and representations of Europe that were conducted with reference to the consolidated area of developmental research on children's social cognitions, started by J. Piaget in 1926, and carried on by many other researchers in different countries allow some first considerations.

Our results confirm data from previous psychological researches on children's ways of thinking about the social world (Barrett, 2007). These researches show that before individuals adopt scientifically accepted concepts, they have intuitions, presuppositions and naive theories that guide or constrain the acquisition of knowledge. Even young children have "theories" which are internally consistent representations.

Where notions about Europe are concerned, the same inclinations to refer to personal experience and to nearby space to give explanations and interpretations of the social world, were found in the children of our researches. Results made clear that the comprehension of the relation between parts and whole and the mastery of the operations of inclusion that are built up during the stage of logical-concrete operations (from 5-6 years to 10-11 years) are cognitive prerequisites, necessary conditions, for an articulate understanding that doesn't any longer focus primarily on personal experience. Such preliminary conditions will then allow assimilation of first objective and realistic notions that regard Europe.

Psychological research on children's ideas and representations of Europe may have different practical and educational extensions. As far as the teaching about Europe in school is concerned, it appears trivial to suggest (Amann Gainotti, 2010) to give more consideration to the results of psychological researches in order to adjust programs, text books, and any other didactic material having Europe as a main topic, to children's peculiar cognitive characteristics along their development.

References

- Amann Gainotti, M.** (2006). Rappresentazioni ed idee sull'Europa di bambini italiani della scuola elementare. In A. Disanto (a cura di), *Percorsi di Crescita oggi: itinerari accidentati* (pp. 133-164). Roma Edizioni Magi.
- Amann Gainotti, M.** (2010). Osservazioni sulla genesi di un'identità europea: contributi della psicologia. In M. Geat (a cura di), *Identità e valori europei. Il sentimento europeo attraverso la narrazione* (pp. 119-139). Roma: Aracne.
- Amann Gainotti, M.** (2011a). Jean Piaget e l'educazione internazionale. In Proceedings of the International Congress INFAD "Sfide e prospettive attuali in Psicologia", Roma, 13-16 aprile 2011. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, Anno XXIII, N.1, Vol. 3, pp.183-190, 2011 (ISSN 0214-9877).
- Amann Gainotti, M.** (2011b). Jean Piaget e l'educazione internazionale (Scritti 1930-1934). In M. Amann Gainotti, J.-J. Ducret (Eds) (2011), *Proceedings of the International Conference "Jean Piaget, Psicologo, Epistemologo Svizzero all'avanguardia"*, pp. 119-130, Roma: Aemme Publishing (ISBN 978 88 96252 154).
- Amann Gainotti, M., Groterath, A.** (2009), Children's ideas about Europe: a pilot study on Italian and German children, in: *Proceedings of the XIVth European Conference on Developmental Psychology*, Vilnius 18-22 August

2009, (Rita Zukauskienė Ed.) pp. 503-508, Bologna: Monduzzi Editore.

Amann Gainotti, M., Pallini S. (2006). Spontaneous geographical maps of Europe by Italian schoolchildren. *Cognitive Processes*, 7, 112-114.

Amann Gainotti, M., Pallini S., (2007). Italian primary school children's spontaneous ideas about Europe. *Childhood and Society*, Vol.3, n°1, 9-23.

Amann Gainotti M., Pallini S., Geat M. (2008). Comment les enfants se représentent-ils l'Europe ? Une étude sur des enfants italiens de l'école primaire. *Enfance*, 2, 195-208.

Barrett M., (2007). *Children's knowledge, beliefs and feelings about nations and national groups*. New York: Psychology Press.

Ciofi Iannitelli, R., Amann Gainotti, M., Dall'Euro all'Europa. Una proposta didattica per la scuola secondaria di I° grado. *Cooperazione educativa*, settembre 2011, vol. 60, n. 3, 63-69. ISSN 0010-8502.

Connell, R.W. (1971). *The child's construction of politics*. Australia, Melbourne: Carlton.

Piaget, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1924). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1926). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris : Alcan.

Piaget, J. (1932), *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris, Alcan.

Piaget, J. (1930a), Le développement de l'esprit de solidarité chez l'enfant. Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale. *Publications du Bureau international d'Education*, n.8, pp. 52-55.

Piaget, J. (1930b). La notion de justice chez l'enfant. Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale. *Publications du Bureau international d'Education*, n.8, pp. 55-57.

Piaget, J. (1931a). L'esprit de solidarité chez l'enfant et la collaboration internationale. *Recueil Pédagogique*, Genève, n.2, pp. 11-27.

Piaget, J. (1931b), Introduction psychologique à l'éducation internationale. Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale. *Publications du Bureau international d'Education*, n. 9, pp. 56-68.

Piaget, J. (1932). Les difficultés psychologiques de l'éducation internationale. Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale. *Publications du Bureau international d'Education*, n. 10, pp. 57-76.

Piaget, J. (1934). *Une éducation pour la paix est-elle possible?* *Bulletin de l'enseignement de la Société des Nations*, Genève, n.1, pp.17-23.

Piaget, J., Weil, A.M. (1951), Le développement chez l'enfant de l'idée de patrie et des relations avec l'étranger. *Bulletin International des Sciences Sociales*, Unesco, Paris, p.605-621

Emociones ante las ciencias y sus posibles causas. Estudio realizado a alumnos del grado de magisterio de educación primaria

Ana Belén Borrachero Cortés, María Luisa Bermejo García, Emilio Costillo Borrego

Universidad de Extremadura (España)

aborcor@unex.es; mbermejo@unex.es; costillo@unex.es

Resumen

El estudio de las emociones obtiene un papel crucial en la formación inicial del profesorado. Durante esta etapa, los profesores tienen que reflexionar sobre sus conocimientos, creencias, actitudes y emociones en la enseñanza y el aprendizaje de contenidos y sobre su propio rol como profesores. Este trabajo tiene como objetivo analizar las emociones que manifestaron los alumnos en su etapa de Educación Secundaria ante determinadas asignaturas de ciencias y las posibles causas que originaron esas emociones. La muestra está constituida por 70 estudiantes del primer curso del Grado de Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Extremadura, durante el curso académico 2012/2013. A través de una metodología descriptiva por encuesta, utilizando un cuestionario de elaboración propia, los alumnos han señalado que emociones experimentaron en su etapa de Secundaria hacia los contenidos científicos y las posibles causas que propiciaron esas emociones. De forma general, los resultados nos muestran emociones positivas (alegría, satisfacción, confianza,...) hacia Biología, Geología y Tecnología, y emociones negativas (preocupación, nerviosismo, asco,...) hacia la Física, la Química y las Matemáticas. A groso modo, las emociones positivas se generan a través de aspectos relaciones con el alumno, en cambio las emociones negativas se relacionan con el profesor y los contenidos de asignatura.

Palabras clave: emociones, ciencias, causas, secundaria, profesorado.

Summary

The study of emotions gets a crucial role in initial teacher training. During this stage, teachers need to reflect on their knowledge, beliefs, attitudes and emotions in teaching and learning content and their own role as teachers. This paper aims to analyze the emotions that the students expressed in Secondary Education toward science subjects and the possible causes of those emotions. The sample consisted of 70 students of the first year of the Grade of Education in Elementary Education from the University of Extremadura, in the academic year 2012/2013. Through a

descriptive methodology, using a specifically designed questionnaire, information was gathered on the emotions experienced by students in Secondary Education and the possible causes that led to these emotions. In general, the results show positive emotions toward Biology, Geology and Technology, and negative emotions toward the Physics, Chemistry and Mathematics. Broadly speaking, positive emotions are generated through aspects of the student, however the negative emotions are related to the teacher and the course content.

Keywords: emotions, science, causes, secondary, teachers.

1. Introducción

Hoy en día, las emociones han adquirido una gran importancia en nuestra sociedad; prueba de ello sirve la popularidad que se ha otorgado a diferentes autores que han escrito obras de gran éxito (Gardner, 2005; Goleman, 1996; Punset, 2010).

De igual modo, se ha comenzado a prestar mayor atención a las emociones en la investigación educativa, en el proceso de enseñanza/aprendizaje y en la vida de los profesores en general. Son numerosos los estudios publicados sobre las emociones en la enseñanza (Abrahams, 2009; Hugo, 2008; Marbá & Márquez, 2010; Otero, 2006; Ritchie, Tobin, Hudson, Roth, & Mergard, 2011).

Como opina Hargreaves (2003), las emociones se encuentran en el corazón de la enseñanza, y de esta forma reconoce que es necesario incorporar al proceso de enseñanza/aprendizaje la dimensión emocional, ya que no sólo tiene relevancia el aspecto cognitivo, sino también la conciencia y la capacidad de gestionar y controlar las propias emociones y sentimientos, la motivación con la que se enfrenta ese proceso y las relaciones sociales que se forman con los demás (Soriano y Osorio, 2008). En la misma línea, otros autores insisten en que la emoción y la cognición es algo complejamente interconectado y a la vez difíciles de separar (Frijda, 2000; Nias, 1996).

Hay estudiantes que a lo largo de su vida escolar han generado actitudes negativas hacia las ciencias. Weiner (1986), a través de su teoría de la atribución, formula que el alumnado posee emociones según perciba éxito o fracaso ante el resultado en sus asignaturas. Ante esta situación, el alumnado reacciona emocionalmente de forma diferente: si tiene éxito, lo atribuirá al esfuerzo personal e incrementará su autoestima, y si por el contrario obtiene suspenso, será en función de la atribución elegida y se generarán emociones diferentes (orgullo, frustración, ira, impotencia,...). Diferentes estudios nos muestran como los estudiantes de Educación Primaria presentan una actitud positiva hacia las ciencias, la cual va disminuyendo a la vez que aumenta la edad del alumno, especialmente al llegar a la etapa de Secundaria (Beauchamp & Parkinson, 2008; Murphy & Beggs, 2003; Osborne, Simon, & Collins 2003; Vázquez & Manassero, 2008).

Por todo ello, es evidente que los aspectos afectivos también van a influir en el profesorado, en este caso de ciencias. Es de suma importancia destacar el bagaje de actitudes, valores, emociones y conocimientos que el profesor trae de sí mismo, de su formación escolar y profesional (Alsup, 2005; Lortie, 2002). Son ellos quienes desempeñaran un papel significativo en la vida escolar de los alumnos, ya que pueden influir en la formación de actitudes y emociones (García & Orozco, 2008).

El estudio de las emociones obtiene un papel significativo en la formación inicial del profesorado (Shoffner, 2009). Durante esta etapa, el profesor tiene que reflexionar sobre sus conocimientos, creencias, actitudes y emociones en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias y sobre su propio rol como profesor (Mellado, 2003; Rosa-Silva & Lorencini, 2009). Esta toma de conciencia le dotará de una mayor capacidad de autorregular y transformar (Barca, Peralbo, Brenlla, & Seijas, 2006). Para Oosterheert y Vermunt (2001) la regulación emocional es un componente funcional para aprender a enseñar ciencias. En este sentido, la formación de profesores debería dotar de competencias emocionales, que les ayuden a tomar conciencia, valorar, controlar y autorregular las emociones sentidas al aprender y al enseñar ciencias (Brígido, Bermejo, Conde, Borrachero, & Mellado, 2010).

Trabajos actuales señalan la necesidad de analizar las emociones diferenciando las distintas materias de ciencias (Van der Hoeven Kraft, Srogi, Husman, Semken, & Fuhrman, 2011). Para colectivos como los maestros en formación, las emociones, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, pueden ser muy diferentes en materias como las ciencias naturales o la física y la química (Brígido, Caballero, Bermejo, & Mellado, 2009a).

2. Método

2.1 Objetivos

Con este trabajo nos fijamos dos objetivos principales:

- 1.** Conocer las emociones que experimentaron los futuros profesores de Educación Primaria en su etapa de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) hacia los contenidos de ciencias, matemáticas y tecnología.
- 2.** Encontrar las posibles causas que originaron esas emociones, tanto positivas como negativas, hacia los contenidos de ciencias, matemáticas y tecnología.

2.2 Muestra

El proceso de muestreo que hemos escogido para seleccionar a los sujetos encuestados ha sido un muestreo no probabilístico de conveniencia o incidental. Las razones que avalan esta decisión se deben a la disponibilidad de tiempo y de casos.

La muestra está constituida por 70 estudiantes de primero del Grado de Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura durante el curso académico 2012/2013, matriculados en la Facultad de Educación de Badajoz (España). La mayoría de los participantes son mujeres (Fig. 1). Las edades están comprendidas entre los 18 y 31 años, situándose la edad media entorno a los 19 años (Tabla 1).

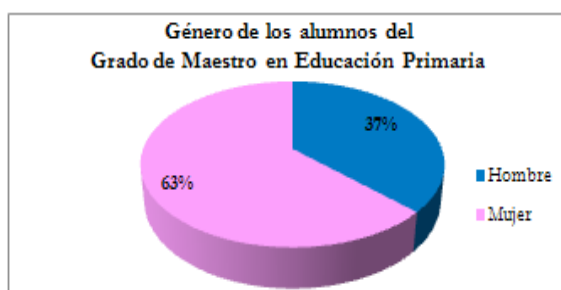


Fig. 1. Distribución de la muestra por género.

Tabla 1: Estadísticos descriptivos de la variable edad.

N	Edad			
	Mín.	Máx.	Media	Desv. Típ.
70	18	31	19,41	2,368

2.3 Instrumento

Para efectuar esta investigación se ha utilizado una metodología descriptiva por encuesta, también denominada no experimental. El instrumento utilizado fue un cuestionario de elaboración propia teniendo en cuenta la opinión de Buendía (1999) y algunas ideas del cuestionario para maestros de Brígido, Caballero, Conde, Mellado y Bermejo (2009b) utilizado en otras investigaciones anteriores.

Para medir las emociones que experimentaban los sujetos en el aprendizaje de contenidos científicos en la etapa de ESO, hemos optado por realizar una clasificación de emociones positivas, negativas y neutras/sociales teniendo en cuenta las categorizaciones que realizan Casacuberta (2000), Damasio (2010), Fernández-Abascal, Martín y Domínguez (2001), Goleman (1996) y nuestra

propia experiencia en investigaciones pasadas (Tabla 2). Dichas emociones, tanto positivas, negativas como neutras/sociales, han sido medidas a través de una escala tipo Likert de 4 puntos: 0 “Nunca”; 1 “Ocasionalmente”; 2 “En bastantes ocasiones”; 3 “Todo el tiempo”.

Tabla 2: Clasificación de las emociones.

Clasificación de las emociones					
POSITIVAS	Alegría	NEGATIVAS	Ansiedad	NEUTRAS/ SOCIALES	Admiración
	Amor		Asco		Culpabilidad
	Confianza		Ira		Sorpresa
	Entusiasmo		Miedo		Vergüenza
	Felicidad		Nerviosismo		
	Satisfacción		Preocupación		
	Tranquilidad		Tristeza		

De elaboración propia, se ha introducido una tabla que recoge diferente enunciados relacionados con el profesor, los contenidos de la asignatura y la propia actitud del alumno, para encontrar las causas que producen esas emociones (positivas o negativas) hacia los contenidos científicos (Tabla 3).

Tabla 3: Causas de las emociones.

Causas de las emociones					
Profesor	P1: La metodología que usaba el profesor	Contenido de la asignatura	A1: El contenido teórico de la asignatura	Alumno	E1: Los resultados académicos obtenidos con anterioridad en la asignatura
	P2: La actitud del profesor		A2: La resolución de problemas en la asignatura		E2: Mi capacidad para aprender la asignatura
	P3: El sistema de evaluación		A3: Las actividades prácticas realizadas en la asignatura		E3: Mi motivación por aprender la asignatura

2.4 Procedimiento

Los cuestionarios fueron pasados a un grupo de estudiantes de primero del Grado de Maestro de Educación Primaria, durante el transcurso de una asignatura común para todos. Tardaron en rellenarlo aproximadamente 45 minutos. Estaban muy interesados en el contenido y en los posteriores resultados. Después de haber completado el cuestionario, los datos fueron procesados en el sistema informático mediante el paquete estadístico SPSS 17.0 para Windows.

3. Resultados

3.1 Emociones despertadas durante el aprendizaje de las Ciencias según la asignatura

En este apartado, analizaremos las emociones que han experimentado los alumnos de primero del Grado de Educación Primaria durante su etapa estudiantil en ESO sobre las asignaturas en estudio. Se presentan en gráficos de barras según la asignatura, donde cada emoción representa una barra. Las emociones positivas se encuentran a la izquierda, las emociones negativas en el centro, y las emociones neutras/sociales a la derecha. El gráfico mide la puntuación media obtenida en cada emoción que oscila entre 0 (Nunca) y 3 (Todo el tiempo).

La Fig. 2 nos muestra como en el aprendizaje de la asignatura de Biología (ESO) las emociones experimentadas por los alumnos son mayoritariamente positivas (alegría, confianza, satisfacción, tranquilidad), siendo las negativas menos puntuadas. De las emociones neutras/sociales destacamos admiración.

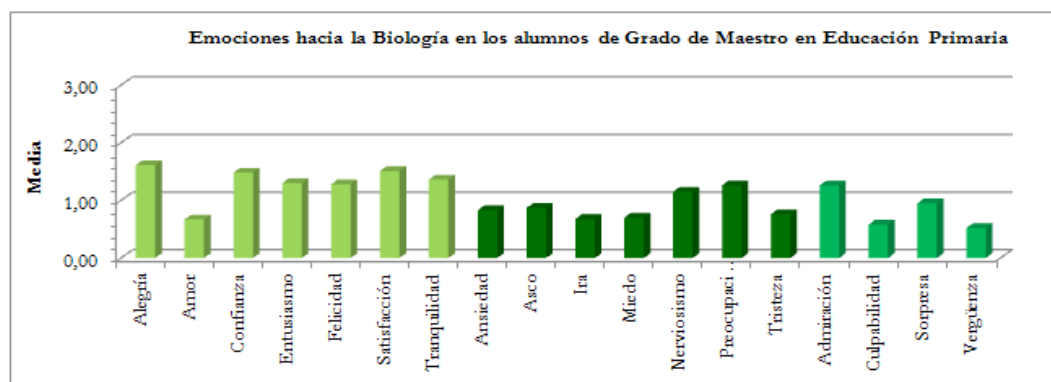


Fig. 2. Puntuación media de las emociones despertadas en el aprendizaje de Biología (ESO).

Observando la Fig. 3, encontramos que las emociones experimentadas en el aprendizaje de contenidos de Geología (ESO) con mayor puntuación media son positivas, aunque en menor medida que en Biología. Destacamos las emociones positivas de satisfacción y confianza. El nerviosismo sobresa de las emociones negativas y admiración de las neutras/sociales.

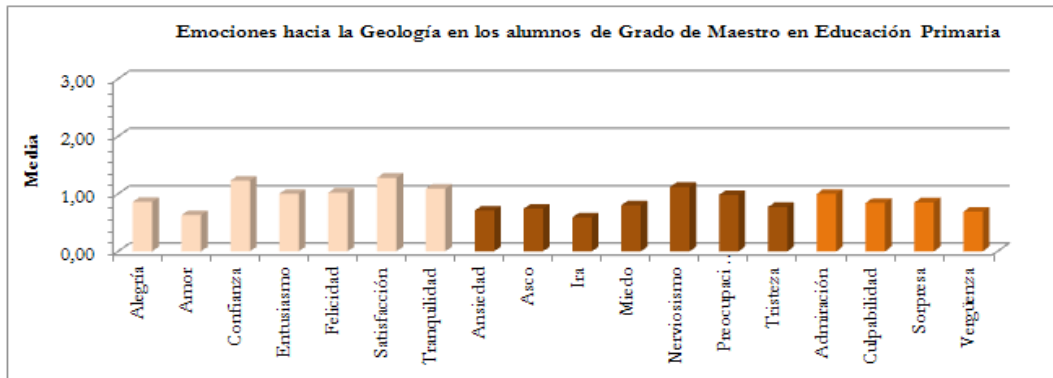


Fig. 3. Puntuación media de las emociones despertadas en el aprendizaje de Geología (ESO).

En la Fig. 4, vemos que las emociones experimentadas en el aprendizaje de Física (ESO) son principalmente negativas (preocupación, nerviosismo, asco, miedo). Las emociones positivas y neutras/sociales obtienen claramente una menor puntuación media.

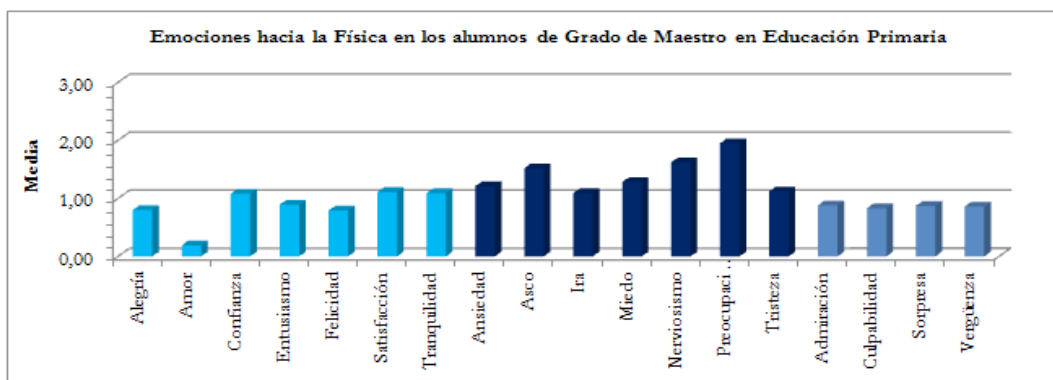


Fig. 4. Puntuación media de las emociones despertadas en el aprendizaje de Física (ESO).

En el gráfico de la Fig. 5, encontramos que las emociones experimentadas en el aprendizaje de la Química (ESO) son también mayoritariamente negativas (preocupación, nerviosismo, asco). Destacamos, por una mayor puntuación media, la emoción positiva satisfacción.

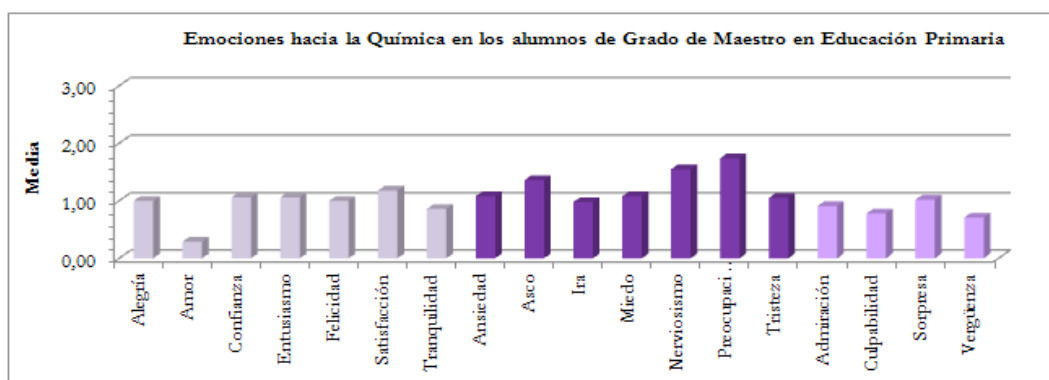


Fig. 5. Puntuación media de las emociones despertadas en el aprendizaje de Química (ESO).

En la Fig. 6, vemos que las emociones experimentadas en el aprendizaje de las Matemáticas (ESO) vuelven a obtener una puntuación media más elevada las emociones negativas como preocupación, nerviosismo y asco. De las emociones positivas resaltan satisfacción y alegría, y de las emociones neutras/sociales destaca admiración.

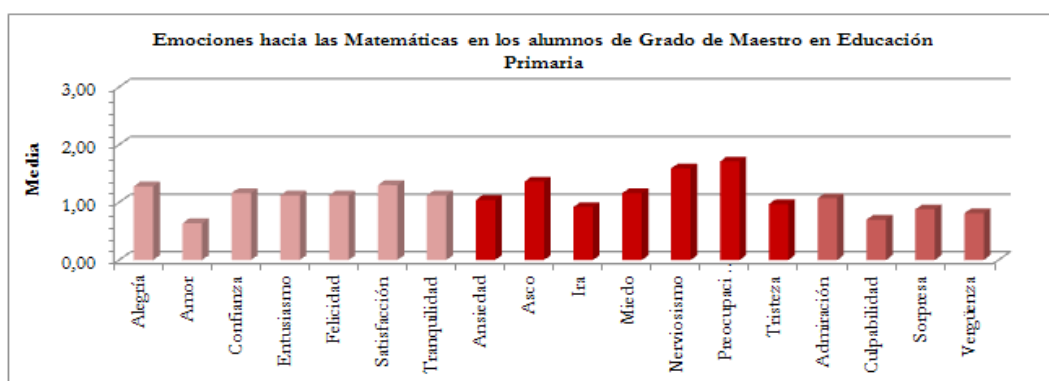


Fig. 6. Puntuación media de las emociones despertadas en el aprendizaje de Matemáticas (ESO).

Y por último, en la Fig. 7, encontramos que las emociones experimentadas en el aprendizaje de Tecnología (ESO) vuelven a obtener una mayor media las emociones positivas alegría, confianza, entusiasmo, satisfacción. También destacan las emociones neutras/sociales admiración y sorpresa. Las emociones negativas son menos repetidas en este caso.

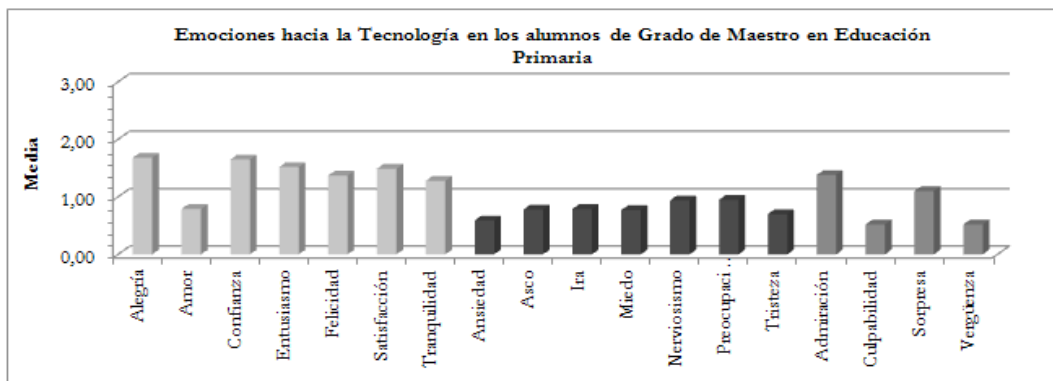


Fig. 7. Puntuación media de las emociones despertadas en el aprendizaje de Tecnología (ESO).

3.2 Posibles causas de las emociones despertadas hacia las asignaturas de Ciencias

A continuación, analizaremos las causas por las que los alumnos manifiestan haber sentido emociones positivas o negativas hacia el aprendizaje de las diferentes asignaturas científicas a través de su representación gráfica. Se utiliza un gráfico de barras para cada asignatura, medido en porcentajes, comparando las causas de las emociones positivas y negativas.

El gráfico de la Fig. 8 muestra las causas que despertaron emociones positivas y negativas en el aprendizaje de la Biología (ESO). En lo referente al profesor, vemos como el sistema de evaluación y la metodología utilizada causaban mayoritariamente emociones positivas. En lo referente a los contenidos de la asignatura, observamos que el contenido teórico y las actividades prácticas causaban emociones positivas en la mayoría de nuestros encuestados. Y en lo que concierne a la actitud del alumno, vemos como estos aspectos (la motivación por aprender, la capacidad y los resultados académicos) causaban también mayoritariamente emociones positivas.

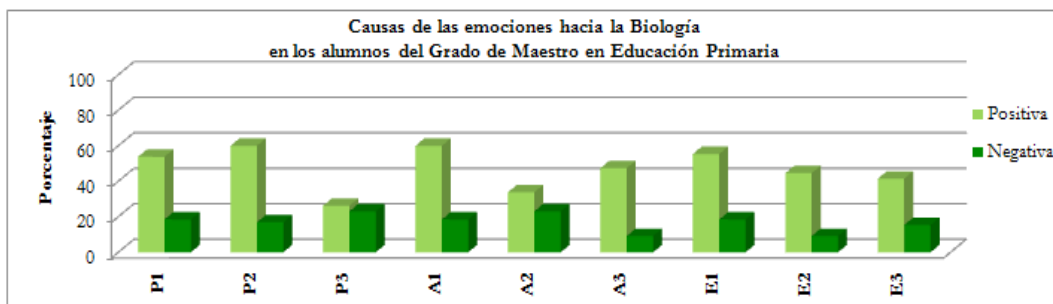


Fig. 8. Porcentajes de las causas que propiciaban emociones positivas y negativas en el aprendizaje de Biología (ESO).

En la Fig. 9, encontramos la representación gráfica de las causas por las que los alumnos sentían emociones positivas y negativas en el aprendizaje de contenidos de Geología (ESO). Observamos que todas las propuestas dadas generaban en mayor medida emociones positivas, destacando el metodología del profesor, el contenido teórico de la asignatura y los resultados académicos obtenidos con anterioridad.

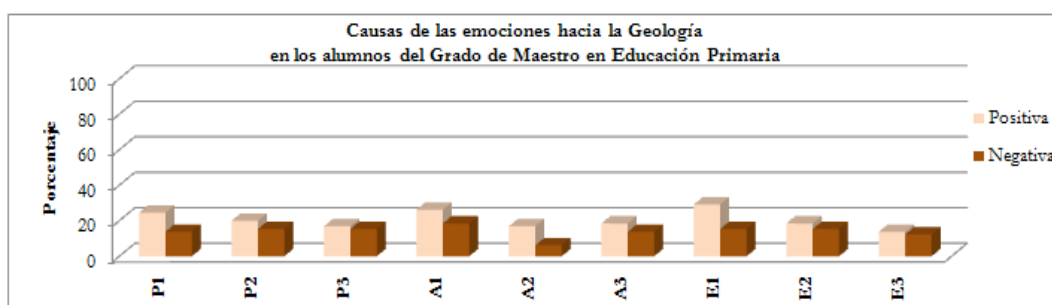


Fig. 9. Porcentajes de las causas que propiciaban emociones positivas y negativas en el aprendizaje de Geología (ESO).

La Fig. 10 nos indica que aspectos relacionados con el profesor, el contenido y el propio alumno, influían para experimentar emociones positivas o negativas en el aprendizaje de contenidos de Física (ESO). En lo referente al profesor de la asignatura, vemos como la metodología utilizada, el sistema de evaluación y la actitud del profesor despertaba a un mayor número de sujetos emociones negativas. El contenido teórico de la asignatura, la resolución de problemas en la misma y las actividades prácticas, causaban a un mayor porcentaje de sujetos emociones positivas a comparación de los que les causaba emociones negativas. Y los resultados académicos, la capacidad y la motivación por aprender del propio alumno originaban, en mayor porcentaje, emociones positivas en el aprendizaje de la Física (ESO).

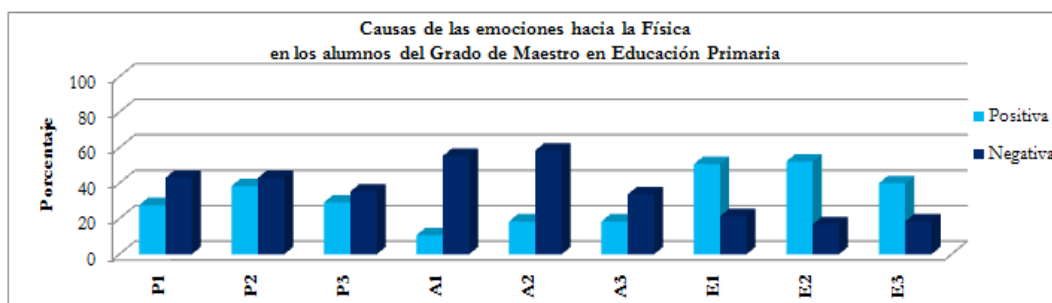


Fig. 10. Porcentajes de las causas que propiciaban emociones positivas y negativas en el aprendizaje de Física (ESO).

En la Fig. 11 hallamos el porcentaje de sujetos que experimentaban emociones positivas y negativas en Química (ESO) según la causa dada. Visualizando el gráfico, vemos que sólo en los aspectos relacionados con el alumno (resultados académicos, capacidad y motivación por aprender) los sujetos experimentaban mayoritariamente emociones positivas, lo cual coincide con la asignatura de Física (ESO).

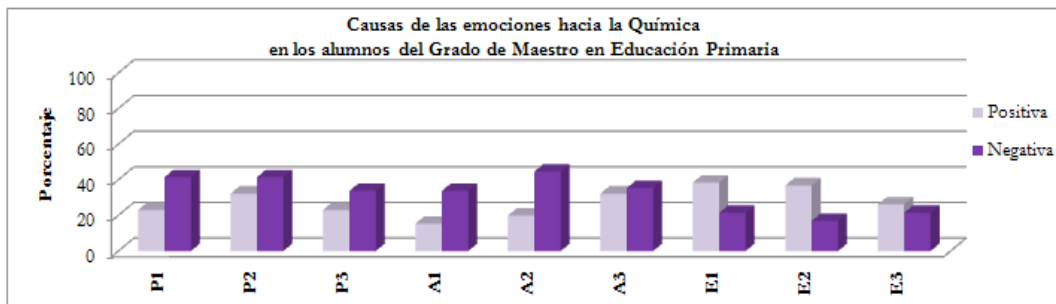


Fig. 11. Porcentajes de las causas que propiciaban emociones positivas y negativas en el aprendizaje de Química (ESO).

Según el gráfico de la Fig. 12, un mayor porcentaje de la muestra opina que la metodología que usaba el profesor, el sistema de evaluación, la actitud del profesor, el contenido teórico de la asignatura, la resolución de problemas y las actividades prácticas, le promovía emociones negativas en el aprendizaje de las Matemáticas (ESO). El resto de aspectos, como los resultados académicos, la capacidad del alumno y la motivación por aprender obtienen un mayor porcentaje en emociones positivas.

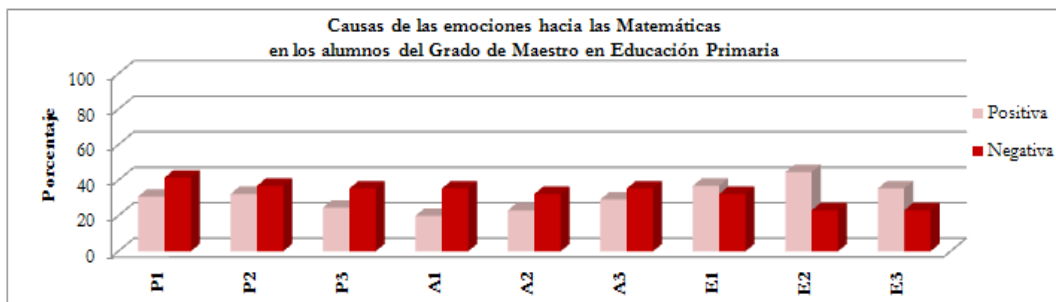


Fig. 12. Porcentajes de las causas que propiciaban emociones positivas y negativas en el aprendizaje de Matemáticas (ESO).

Y en lo que concierne al aprendizaje de la Tecnología (ESO), observamos en la Fig. 13 que todas las causas expuestas obtienen un mayor porcentaje en las emociones positivas. Existe poca diferencia en la resolución de problemas en la asignatura.

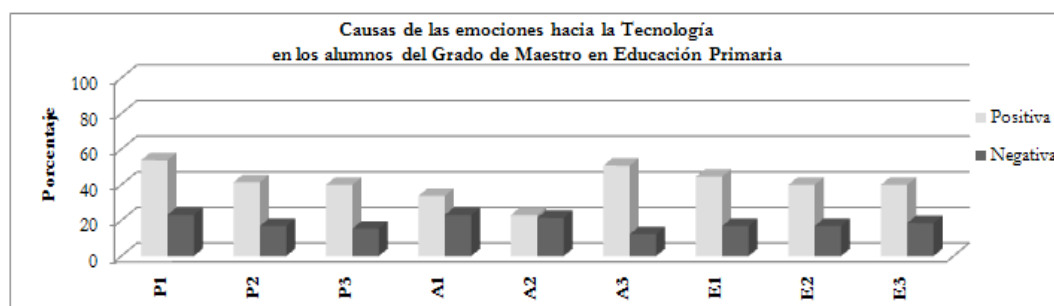


Fig. 13. Porcentajes de las causas que propiciaban emociones positivas y negativas en el aprendizaje de Tecnología (ESO).

4. Conclusiones

El estudio realizado sobre las emociones, nos indica que el plano emocional manifestado por los futuros profesores de Secundaria, al aprender ciencias, dependen en gran medida del contenido científico. Existen grandes diferencias entre las emociones sobre la enseñanza de la Física, la Química y las Matemáticas y sobre las Ciencias Naturales (Biología o Geología) y la Tecnología. Las emociones son mayoritariamente negativas en el caso de los contenidos relacionados con la Física, la Química o las Matemáticas y positivas en los contenidos relacionados con Biología, Geología y Tecnología. Así, las emociones como alegría, confianza y satisfacción al aprender asignaturas de Ciencias Naturales y Tecnología se contraponen a las de asco, nerviosismo y preocupación al aprender contenidos relacionados con la Física, la Química o las Matemáticas.

Estos resultados, concuerdan con la línea señalada por Acevedo (1993) que expone que las emociones de los alumnos hacia la Física y la Química son diferentes que hacia la Biología y la Geología. De igual modo, comparando estos resultados con otras investigaciones, encontramos el estudio de Costillo, Brígido, Bermejo, Conde y Mellado (2010) que analizó las emociones de las diferentes asignaturas científicas en Secundaria teniendo en cuenta tres especialidades. En primer lugar, coincide en que la asignatura de Biología presenta emociones positivas. También encontramos coincidencias en el hecho que ante la Física y la Química las emociones negativas aumentan.

En cuanto al análisis realizado sobre las causas que pueden generar emociones positivas o emociones negativas en el aprendizaje de contenidos científicos, hallamos principalmente que en las seis asignaturas los aspectos relacionados con el alumno (las notas obtenidas con anterioridad, la capacidad y la motivación por aprender) generaban a un mayor número de sujetos emociones positivas. En cambio, la metodología del profesor, el sistema de evaluación y la actitud del profesor influían en la aparición de emociones negativas en el aprendizaje de Física, Química y Matemáticas.

También los aspectos relacionados con el contenido de la asignatura (contenido teórico, resolución de problemas y actividades prácticas) obtenían un mayor porcentaje como causas de emociones negativas en Física, Química y Matemáticas.

Estos datos nos hacen pensar que el profesorado de Secundaria no se encuentran lo suficientemente preparado para enseñar contenidos científicos. Tal y como afirman Mellado, Ruiz y Blanco (1997), algunos docentes se sienten poco cualificados para enseñar ciencias y consideran insuficientes sus conocimientos científicos, pues creen que las asignaturas de ciencias tienen dificultades para ser enseñadas sintiéndose inseguros y con poca confianza, fomentando actitudes negativas hacia la enseñanza de las ciencias. Además, la ansiedad que les provoca repercute en su autoeficacia para enseñarlas.

4.1 Implicaciones

Ya que en las diferentes titulaciones universitarias que realizan no se les preparan para ejercer la docencia en Educación Secundaria hasta que llegan al Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, se hace imprescindible la realización de un programa de apoyo y seguimiento a las prácticas docentes con la intención de promover la toma de conciencia, de potenciar la capacidad de autorregulación y de controlar el cambio de actitudes, creencias y emociones hacia la ciencia y su aprendizaje, consolidando hábitos saludables. En las primeras experiencias docentes, en sus prácticas de enseñanza, es cuando más se fijan las rutinas y estrategias de enseñanza, que posteriormente serán difíciles de modificar. Además, se ven sometidos a numerosos dilemas y tensiones que les generan ansiedad e inseguridad. Estas emociones negativas pueden hacer que los futuros docentes adopten estrategias defensivas de enseñanza, centradas en el profesor y el contenido, y no en los alumnos y el aprendizaje, que aparentemente les permitan un mayor control de la clase y les hagan sentirse más seguros, pero que limitan su eficacia docente (Brígido et al., 2010).

Notas:

Este trabajo está financiado por el Proyecto de Investigación EDU2009-12864 del Ministerio de Ciencia e Innovación, por el Proyecto de Investigación EDU2012-34140 del Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España y por el Gobierno de Extremadura.

Referencias

- Abrahams, I.** (2009). Does Practical Work Really Motivate? A study of the affective value of practical work in secondary school science. *International Journal of Science Education*, 31(17), 2335-2353.
- Acevedo, J. A.** (1993) ¿Qué piensan los estudiantes sobre la ciencia? Un enfoque CTS. *Enseñanza de las Ciencias*, nº extra IV Congreso, 11-12.
- Alsup, J.** (2005). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and profesional spaces*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Barca, A., Peralbo, M., Brenlla, J. C., & Seijas, S.** (2006). Aproximación a los estilos de enseñanza del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria. La escala CAPE como instrumetno de evaluación. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 13, 353-362.
- Beauchamp, G., & Parkinson, J.** (2008). Pupils' attitudes towards school science as they transfer from an ICT-rich primary school to a secondary school with fewer ICT resources: Does ICT matter? *Education and Information Technologies*, 13(2), 103-118.
- Brígido, M., Caballero, A., Bermejo, M. L., & Mellado, V.** (2009a). Las emociones sobre la enseñanza y aprendizaje de las ciencias en estudiantes de Maestro de Primaria. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, XI(31).
- Brígido, M., Caballero, A., Conde, C., Mellado, V., & Bermejo, M. L.** (2009b). Las emociones en ciencias de estudiantes de Maestro de Primaria en prácticas. *Revista de Educación Campo Abierto*, 28(2), 153-177.
- Brígido, M., Bermejo, M. L., Conde, C., Borrachero, A. B., & Mellado, V.** (2010). Estudio longitudinal de las emociones en Ciencias de estudiantes de Maestro. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 18(2), 161-179.
- Buendía, L.** (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Casacuberta, D.** (2000). *Qué es una emoción*. Barcelona: Crítica.
- Costillo, E., Brígido, M., Bermejo, M. L., Conde, M. C., & Mellado, V.** (2010). *Las emociones de los futuros docentes de Secundaria sobre cuestiones relacionadas con la enseñanza/aprendizaje de las ciencias*. XXIV Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Baeza (Jaén), 21-23 de Julio.
- Damasio, A.** (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Editorial Destino.
- Fernández-Abascal, E., Martín, M., & Domínguez, J.** (2001). *Procesos psicológicos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Frijda, N. H.** (2000). The psychologists' point of view. In M. Lewis. & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 59-74). New York: The Guilford Press.
- García, M., & Orozco, L.** (2008). Orientando un cambio de actitud hacia las Ciencias Naturales y su enseñanza en profesores de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 7(3), 539-568.
- Gardner, H.** (1995). *Reflections on multiple intelligences*. Phi Delta Kappan, 77(3), 200-208.

- Goleman, D.** (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Cairos.
- Hargreaves, A.** (2003). *Teaching in the knowledge society*. Maidenhead: Open University Press.
- Hugo, D. V.** (2008). *Análisis del proceso de autorregulación de las Prácticas Docentes de futuras profesoras de ciencias focalizado en sus emociones*. Tesis Doctoral inédita. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Lortie, D. C.** (2002). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marbá, A., & Márquez, C.** (2010). ¿Qué opinan los estudiantes de las clases de ciencias? Un estudio transversal de sexto de primaria a cuarto de ESO. *Enseñanza de las Ciencias*, 28(1), 19-30.
- Mellado, V.** (2003). Cambio didáctico del profesorado de ciencias experimentales y filosofía de la ciencia. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(3), 343-358.
- Mellado, V., Ruiz, C., & Blanco, L. J.** (1997). Aprender a enseñar ciencias experimentales en la formación inicial de maestros. *Bordón*, 49(3), 275-288.
- Murphy, C., & Beggs, J.** (2003). Children perceptions of school science. *School Science Review*, 84(308), 109-116.
- Nias, J.** (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306.
- Osterheert, I. E., & Vermunt, J. D.** (2001). Individual differences in learning to teach: relating cognition, regulation an affect. *Learning and Instruction*, 11, 133-156.
- Osborne, J., Simon, S., & Collins, S.** (2003). Attitudes towards science: a review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1049- 1079.
- Otero, M. R.** (2006). Emotions, feelings, and reasoning in science education. *Revista Electrónica de Investigación en Educación de las Ciencias*, 1(1), 24-53.
- Punset, E.** (2010). *Viaje a las emociones*. Barcelona: Destino.
- Ritchie, S. M., Tobin, K., Hudson, P., Roth, W. M., & Mergard, V.** (2011). Reproducing successful rituals in bad times: exploring emotional interactions of a new science teacher. *Science Education*, 95(4), 745-765.
- Rosa-Silva, P. O., & Lorencini, A.** (2009). As reflexões de uma professora de Ciências: análise da dimensão emocional e suas implicações para a relação interpessoal. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 8(3), 936-951. Recuperado el 1 de Junio de 2012 de http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen8/ART10_Vol8_N3.pdf
- Shoffner, M.** (2009). The place of the personal: Exploring the affective domain through reflection in teacher preparation. *Teaching and Teacher Education*, 25, 783-789.
- Soriano, E., & Osorio, M. M.** (2008). Competencias socioemocionales del alumnado “autóctono” e inmigrante de educación secundaria. *Bordón*, 60(1), 129-148.

- Van der Hoeven Kraft, K. J., Srogi, L., Husman, J., Semken, S., & Fuhrman, M. (2011).** Engaging Students to Learn Through the Affective Domain: A new Framework for Teaching in the Geosciences. *Journal of Geoscience Education*, 59, 71-78.
- Vázquez, A., & Manassero, M. A. (2008).** El declive de las actitudes hacia la ciencia de los estudiantes: un indicador inquietante para la educación científica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 5(3), 274-292.
- Weiner, B. (1986).** *An attributional theory of motivation and emotions*. Nueva York: Springer.

¿Es posible comprender la cultura visual mediante los libros de texto?

Is it possible to understand visual culture through educational books?

Ainhoa Gómez Pintado¹, Idoia Marcellan Baraze²

¹ *Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. Dpto. De Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.*

Universidad del País Vasco, UPV-EHU (España)

² *Facultad de Bellas Artes. Dpto. De Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.*

Universidad del País Vasco, UPV-EHU (España).

ainhoa.gomez@ehu.es, idoia.marcellan@ehu.es

Resumo

Los límites entre las distintas prácticas culturales se han disipado y cada vez se hace más evidente la necesidad de ampliar el objeto de estudio de la educación de las artes visuales así como de revisar los enfoques para su comprensión. Propuestas que están debidamente justificadas desde el ámbito de la investigación, pero la realidad es que mientras los jóvenes de secundaria se nutren y conviven principalmente con las imágenes ofrecidas por los medios, en los entornos escolares españoles, sus libros de texto, básicamente, se refieren a las imágenes del arte más tradicional. Constatar la presencia de estas imágenes mediáticas y las relaciones que se establecen con las otras expresiones culturales es el punto de partida de la investigación que se presenta mediante esta comunicación. Para ello se han analizado los libros de texto más utilizados en la Comunidad Autónoma Vasca y se ha realizado una comparativa con las propuestas curriculares. Los resultados obtenidos tras la revisión y el análisis de estos materiales han corroborado la presencia marginal de otras producciones culturales así como una visión muy tradicional del arte. Por tanto, en consonancia con las propuestas reconstruccionistas de educación de las artes visuales, si se considera que el propósito principal de este ámbito debería dirigirse a la comprensión de los mundos sociales que habitan los jóvenes, se hace urgente y necesaria una revisión de los contenidos escolares proporcionados por los libros de texto. Así como tender puentes entre la pedagogía escolar y la pedagogía cultural en la que están inmersos los estudiantes.

Palabras clave: educación secundaria, educación artes visuales, cultura visual, jóvenes, análisis libros de texto.

Abstract

Limits between different cultural practices have faded and it has become more obvious the necessity of widening the contents of Visual Arts Education and of reviewing the approach for its comprehension. Those objectives are fully supported by the research world, though their application in real life is scarce. Whilst students consume and interact in a world packed with mass media images, at Spanish schooling system art images used and displayed in books are too traditional. Through this communication we would like to ascertain the presence of these mass media images and the relationships which set up between them and other cultural expressions. With this purpose, we have analyzed the most widely used educational books in the Basque Country and compared the different curricular proposals. The examination and assessment of these materials clearly show as a result that the predominant approach to art is highly traditional and also we've noticed a remarkable scarcity of other types of cultural productions. In accordance with the reconstructional theory of visual art education, this activity should be focused on the comprehension of the youth's social worlds. Therefore, it is of urgent necessity to carry out a revision of the contents provided by educational books as well as build bridges between school pedagogy and cultural pedagogy in which students are embedded.

Keywords: secondary education, visual art education, visual culture, youths, educational books analysis.

1. Marco conceptual

Los procesos de socialización de los jóvenes, fundamentales en la construcción de su identidad y en la elaboración de sus propias ideas sobre el mundo del que forman parte, están influenciados de manera constante por los referentes visuales de todo tipo que configuran la realidad actual. Esta presencia asidua y cotidiana, implica la necesidad de interpretar de manera crítica una de las principales vías de comunicación, la visual, a fin de poder comprender los referentes iconográficos e interiorizarlos de forma discriminada y razonada, discerniendo los mensajes, explícitos e implícitos, que las imágenes transmiten, al margen de que se consideren o no productos artísticos. Ya que cuando hablamos de la cultura visual consideramos que tanta o más influencia poseen en los estudiantes las imágenes producidas por medios de difusión masiva, que están relacionadas con valores compartidos o tienen una presencia social relevante y que forman parte de su cotidianeidad (Freedman, 1987), como las que responden a una idea canónica del arte. Por tanto, la cultura visual, al margen de que se categorice como artística o mediática, debe formar parte de la cultura escolar ya que refleja prácticas sociales y guía comportamientos aportando creencias y valores (Duncum, 1996; Freedman, 2006; Hernández, 2007; citados en Marcellán, 2010).

Hay que tener presente, además, que las fronteras entre lo que es considerado Arte y lo que no, se han desdibujado debido a la importante transformación que la práctica artística ha experimentado al incorporar nuevos recursos creativos y conceptuales. Y no solo el arte en concreto, sino que el propio contexto cultural ha sufrido grandes cambios a causa del desarrollo de las tecnologías de la comunicación u otros factores como la diversidad y riqueza de las influencias transculturales o la importancia alcanzada por diversos productos audiovisuales como elementos de consumo.

Este nuevo contexto aparece reflejado en el currículum de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO) de la Comunidad Autónoma Vasca (en adelante CAV), del estado español. Su lectura y análisis nos ha permitido determinar algunas de las características que sería adecuado que poseyesen las imágenes presentes en los libros de texto a fin de facilitar la consecución de las competencias escolares de la asignatura de Educación Plástica y Visual y entre las cuales destacamos las siguientes:

- Deberían reflejar tanto el arte tradicional como el contemporáneo pero también en igual medida los diversos elementos que configuran la cultura mediática como publicidad, logotipos, símbolos, comic, cine, videojuegos, decoración, moda, diseño, medios de información y comunicación...
- Asimismo, estas imágenes tendrían que ser cercanas al entorno cultural del alumnado así como a sus intereses, a fin de paliar la brecha existente entre la cultura escolar y la propia que los estudiantes construyen y poseen fuera del aula.
- Tendrían que mostrar la diversidad y ser representativas de otras culturas, artífices, etc., evidenciando modos distintos a los tradicionalmente dominantes.
- Además técnicamente estas imágenes deberían exponer procesos tradicionales (pintura, escultura, dibujo...) y contemporáneos (fotografía, videoarte, instalaciones, acciones e intervenciones, net-art, reelaboración de objetos, intervenciones en espacios reales, creaciones colectivas...), tanto bidimensionales como tridimensionales, así como todos aquellos utilizados para la realización de productos publicitarios, de videojuegos, etc.

Teniendo presente que estas representaciones tendrán como objetivo servir al alumnado como ejemplo e inspiración para su expresión creativa y ser, además, el vehículo a través del cual los jóvenes obtengan las referencias necesarias para poder realizar un análisis crítico del mundo visual.

Por tanto, con el fin de detectar si los libros de texto escolares reflejan las consignas marcadas en la propuesta curricular y en las nuevas proposiciones de educación artística se emprende esta investigación.

2. Objetivos

El objetivo principal de este estudio es constatar la presencia de imágenes de la cultura mediática y sus relaciones con otras expresiones culturales, básicamente las artísticas, en los libros de texto de la ESO de la asignatura de Plástica y Cultura Visual en la CAV. De este modo se podría verificar si una amplia visión de la cultura visual aparece representada de manera adecuada en los mismos y propiciando la comprensión de la misma, cuestión específica que se aborda en este trabajo.

La hipótesis de inicio es que si bien el currículum refleja de forma clara la importancia de la presencia de la cultura mediática en la formación de los estudiantes, tanto por su cercanía a ellos y ellas como por ser parte fundamental en la construcción de sus identidades, estas imágenes tienen una presencia inferior y un tratamiento denostado en comparación con aquellas definidas socialmente como artísticas. Por tanto, se intuye que los libros de texto no ofrecen una perspectiva de lo que actualmente constituye la cultura visual, tanto en contenidos como respecto al enfoque de trabajo.

3. Metodología

Metodológicamente la investigación se ha desarrollado en varias fases. En un primer momento se llevo a cabo una detección y selección de los libros de texto, en un segundo paso, y tras analizar el currículum para identificar las características que serían adecuadas que las imágenes reflejasen, se categorizaron y analizaron las mismas; por último se compararon las características mencionadas en el currículum con las de las propias imágenes, extrayendo las conclusiones reflejadas más adelante.

A fin de seleccionar los libros de texto a analizar en el estudio, se solicitó a todos los centros que imparten ESO en las tres capitales de la CAV (Bilbao, San Sebastián y Vitoria-Gasteiz) información sobre las publicaciones utilizadas en la enseñanza de la Plástica y la Cultura Visual. Un 54% de los centros confirmaron que empleaban ejemplares de distintas editoriales, en porcentajes muy variables, para impartir dicha asignatura. A fin de seleccionar una muestra representativa se establecieron una serie de criterios: estar dirigidos específicamente a la enseñanza de la asignatura de Educación Plástica y Visual, ser los más utilizados tanto en centros públicos, concertados como privados, estar destinados al alumnado de 1º, 2º y 3º curso de la ESO, estar publicados y presentes en los tres territorios en castellano y vasco (las dos lenguas oficiales de la CAV), haber sido editados a partir de la nueva Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y ser los más actuales de los publicados por cada editorial (en caso de que haya más de uno) para cada curso. De entre todas las publicaciones que cumplían con estos criterios, se decidió analizar aquellos que tuviesen una presencia significativa, es decir, mayor

del 10%, en los porcentajes de utilización y que resultaron ser los correspondientes a 3 grandes editoriales del estado español: Educación Plástica y Visual I y II de SM; Serie Galería. Propuestas para la adquisición de la competencia de Cultural y artística 1 y 2 de Santillana y Cuadernos de plástica de la editorial Anaya.

Tras seleccionar los 5 libros, se realizó un sistema de categorías que permitiese clasificar las imágenes presentes y obtener los datos necesarios para confirmar o desmentir la hipótesis planteada. Para ello se tuvieron en cuenta tanto las características extraídas del currículum y que anteriormente se mencionaban (su pertenencia al ámbito artístico o de la cultura mediática, la técnica o proceso empleado, el reflejo de la diversidad, la contemporaneidad, etc.), como la observación no sistemática de las imágenes presentes en los libros de texto. Ambas fuentes permitieron detectar inicialmente los rasgos básicos más significativos de las imágenes. Tras las modificaciones y ajustes necesarios a fin de corregir indicadores que no habían sido reflejados de manera oportuna y eliminando los que no aportaban información relevante, se consiguió identificar una serie de ítems que permitiesen un registro cuantitativo y cualitativo de las imágenes. Estos ítems se materializaron en una serie de fichas creadas mediante la base de datos FileMaker, que permitiesen recoger los datos del libro, las cuestiones técnicas (autoría, título, etc.), otras características más subjetivas como el nivel de abstracción, la cercanía al entorno cultural, etc. y la tipología a la que correspondían. En este sentido se han determinado tres grandes categorías: las *artísticas*, que corresponden a una idea canónica del arte y así han sido catalogadas en los propios libros de texto; las pertenecientes a la *cultura mediática*, producidas por medios de difusión masiva y relacionadas con valores compartidos o con una presencia social relevante; y por último, las denominadas *otras*, imágenes pertenecientes a la cultura visual, pero cuya función está limitada a ilustrar técnicas y procesos adoleciendo de las características anteriormente citadas.

Todas las imágenes analizadas, un total de 1904, fueron registradas manualmente en la base de datos de la cual se extrajeron los distintos porcentajes tras verificar que no hubiese errores.

4. Resultados sobre los tipos de imágenes presentes en los libros de texto

Antes de plasmar los datos porcentuales obtenidos y con intención de contextualizarlos someramente, se debe mencionar que los contenidos explícitos en los cinco libros son sumamente similares. Todos los materiales analizados dedican sus unidades didácticas a los elementos básicos del lenguaje visual (textura, forma, línea, color, luz, volumen...), métodos de representación (composición y ritmo, representación del espacio, dibujo del natural...) y nociones de dibujo geométrico y técnico. Principalmente, las prácticas planteadas se basan en ejercicios de copia, siendo escasos aquellos

que proponen reinterpretaciones y, los de carácter crítico o analítico, estos últimos prácticamente inexistentes. Por tanto, las imágenes son empleadas, esencialmente, como ejemplos y aclaraciones de los textos explicativos y de los ejercicios prácticos propuestos, y en mucha menor medida como un planteamiento ante el cual el alumnado deba aplicar los conocimientos teóricos adquiridos (por ejemplo: identificar el tipo de composición utilizada y sus consecuencias en el significado de la imagen).

En total de los 5 libros se han catalogado 1904 imágenes, agrupadas en 3 grandes bloques, recordemos: las *artísticas*, que corresponden a una idea canónica del arte, las de la *cultura mediática* y *otras imágenes* que adolecen de las características de las otras dos. El foco de atención en este estudio se ha puesto en las dos primeras ya que son éstas las que nos interesan en esta investigación por un lado porque son configuradoras de creencias y valores y por el otro porque queremos visibilizar qué tipo de relación se establece entre ellas.

El contenido general de los materiales editados se vincula directamente con el hecho de que del total de las imágenes analizadas, el mayor porcentaje responda a la categoría de *otras* (74%), seguido por las *artísticas* (21%) y en último lugar las pertenecientes a la *cultura mediática* (5%).

Recordemos que esta categoría, *otras*, hace referencia a aquellas imágenes que sirven como explicación visual, fundamentalmente, de procesos técnicos. En consecuencia, encontramos principalmente ilustraciones (82%) de carácter icónico (exceptuando un 6% con un carácter abstracto total o medio, esencialmente relativas al color) o fotografías de objetos (8,5%), paisajes (4,5%), animales (3%) o personas (2%), sin ningún tipo de dato que las contextualice, dado su carácter instrumental.

Por tanto, aquellas imágenes que pueden considerarse como configuradoras de valores, creencias, estéticas, etc., es decir, relevantes tanto social como culturalmente, y que son en las que se centra este estudio, corresponderían a las otras dos categorías; únicamente un 26% del total.

De ellas, la mayor presencia (21%) la detectamos en las *artísticas*, principalmente en aquellas imágenes representativas de procesos bidimensionales (68%). En concreto el 58% son obras pictóricas, el 3% fotografías, porcentaje que comparten los dibujos, un 2% collage, un 1,5% grabado y el resto, en porcentajes muy poco significativos, serigrafías e imágenes digitales. Las obras tridimensionales, tienen en consecuencia, una presencia menor (32%), correspondiendo el 13% a la arquitectura, el 12% a la escultura, 3% a los relieves y un 2% al land art y a las instalaciones. Es reseñable el hecho de que no se ha encontrado ninguna otra manifestación artística de carácter eminentemente más contemporánea como performances, videoocreaciones, manipulación de objetos o graffitis, por ejemplo, y que todas las creaciones son de carácter individual.

Respecto a la época que representan, el 60% corresponden al siglo XX y únicamente un 3% al XXI. Encontramos además un 23% creadas en el siglo XIX y anteriores, mientras que en un 14% no aparecen datos sobre su fecha de realización. Estas cifras podrían parecer que indican que nos encontramos con una representación mayoritaria de obras de arte de carácter contemporáneo, sin embargo, tanto por sus características técnicas como por la concepción de las obras (solo un 29% de las imágenes se alejan de la iconicidad) el concepto de arte que transmiten es de carácter tradicional. Este hecho es confirmado igualmente por las temáticas que abordan, principalmente retratos y personas (19%); arquitecturas (13%); paisajes y temáticas religiosas y mitológicas, con un 12% y 11% respectivamente, y bodegones y naturalezas muertas con un 7%. En porcentajes mucho menores hallamos también figuras geométricas, abstracciones o animales, pero en ningún caso temáticas actuales sobre la sociedad, los conflictos, la cultura, etc. o cuestiones relacionadas o cercanas a los intereses juveniles.

Asimismo, el 95% de las obras están realizadas por hombres, apareciendo de manera repetida autores tanto en un mismo libro como en varios (por ejemplo Picasso Miguel Ángel y Miró se repiten en ocho ocasiones cada uno de ellos o Escher, Kandinsky, Vasarely y Velázquez en siete). Solo se han hallado 16 mujeres, algunas también presentes en más de una ocasión, en las cinco publicaciones analizadas, la mayoría pintoras (Carmen Laffon, Kristina Buch, Georgia O'Keeffe, Isabel Rodríguez, Isabel Gutierrez, y Soledad Sevilla) y fotógrafas (Laurie Anderson, Cristina Garcia Rodero, Clara de Baeza, Clara Gangutia y Ouka Leele), aunque también aparece una escultora, Jessica Jorgensen, y una creadora de instalaciones, Alicia Martín. Sin embargo, ninguna mujer corresponde al campo de la arquitectura, que como ya se mencionaba es tras la pintura el ámbito más representado en el campo de las imágenes artísticas. También es significativa la falta de representación femenina en el mundo del arte de manera previa al siglo XIX, ya que ninguna de las artistas encontradas es anterior a este periodo.

Un tratamiento similar, reciben aquellos creadores que no son occidentales, ya que su presencia se limita a un 2,7 %.

En cuanto a las imágenes clasificadas como de la cultura *mediática*, solo representan un 5% del total, es decir, una cuarta parte en comparación con las artísticas. Principalmente pertenecen al mundo de la publicidad (23%); en menor número son pictogramas, en su mayoría señales de tráfico, (18%) y producciones visuales, generalmente fotogramas de películas o escenas de comic, (13%); minoritariamente imágenes de mapas y elementos de diseño que comparten presencia en un 7% y el resto de imágenes, en un número irrelevante, muestran escenas de teatro, televisión, música o danza.

En este caso y a diferencia de lo que ocurre con las artísticas, el 84% de las cuales poseen al menos una ficha técnica, estas imágenes no suelen ir acompañadas por datos que las contextualicen como la autoría o la fecha, encontrando únicamente un 15% con el año de realización y solo un 14% con

el nombre del autor, de entre los cuales solo aparece una mujer y únicamente una imagen que hace referencia a la cultura no occidental, en concreto la hindú. Entre las imágenes datadas debemos destacar que todas ellas, exceptuando 4 que corresponden a la primera década del siglo XXI, están fechadas entre 1920 y el 2004.

A pesar de que en teoría estas imágenes deberían formar parte del entorno cultural más inmediato de los jóvenes, bien por temática bien por los medios o técnicas a través de los cuales son producidas, la conexión con los intereses juveniles de la muestra del estudio son escasas. La publicidad y los pictogramas, con un 23% y un 18%, son los medios más representados, seguidos por el cine y el comic, con un 13% respectivamente, y en menor medida elementos como mapas, objetos de diseño, danza, artesanía, música, etc. Sin embargo, debido a la fecha de publicación de los comics o de estreno de las películas la mayoría de estos productos resultan ajenos a los jóvenes actuales. Lo mismo sucede con las imágenes publicitarias, dedicadas principalmente a productos de consumo generalistas y no específicamente juveniles.

5. Conclusiones

Los datos numéricos extraídos de este estudio permiten alcanzar varias conclusiones que confirman la hipótesis inicial y clarifican, además, otras cuestiones.

5.1 Desproporción entre tipos de imágenes

Se ha hallado una gran desproporción numérica entre las imágenes que originariamente pueden considerarse configuradoras de identidades y valores y aquellas que dada su temática o su procedencia tienen como función la mera ejemplificación de los contenidos teóricos o de las prácticas propuestas. Así, prácticamente las tres cuartas partes de las imágenes analizadas responderían a este carácter meramente instrumental y solo un 26% representarían la cultura visual. Este hecho, percibido al estudiar las unidades didácticas contenidas en los libros, se ve confirmado ante los datos obtenidos.

En este panorama, nuestra atención se fija por tanto en ese 26% de imágenes capaces de trascender y enriquecer la educación en artes visuales. Los datos obtenidos indican que el tratamiento de las distintas imágenes que componen la cultura visual no es tan equitativo como sería deseable: la presencia de las obras artísticas cuadruplica la de los productos de la cultura mediática, la presencia de la mujer o la de culturas no occidentales supone un porcentaje mínimo y, en general, las imágenes se muestran alejadas de la realidad de los estudiantes.

5.2 Diferenciaciones en el tratamiento de las imágenes en función del tipo al que pertenecen

Respecto a las relaciones y diferencias entre el arte y la cultura mediática, podemos decir que no únicamente el porcentaje de las primeras es mucho mayor que el de las segundas, sino que el tratamiento ofrecido a unas y otras resulta también muy distinto. Mientras que prácticamente todas las obras de arte están mínimamente contextualizadas a través de la autoría, fecha, título, etc. en el caso de las que no forman parte de este ámbito apenas encontramos datos de este tipo. Este hecho, a nuestro juicio, muestra una valoración superior del arte en detrimento de la cultura mediática e indica una predisposición a considerar a las primeras depositarias de un mayor poder formativo, lo cual es también un reflejo y reproducción de la opinión generalizada de la sociedad.

Asimismo, consideramos que no todas las obras artísticas son valoradas de la misma manera en los libros de texto analizados. El mayor protagonismo en dichos materiales se le concede al ámbito de la pintura, con una presencia de obras pictóricas del 58%, seguido por el de la arquitectura y la escultura. Es decir, que las tradicionalmente consideradas Artes Mayores siguen siendo los principales referentes en la educación plástica y visual. Otras vías de expresión como el collage, la fotografía, las instalaciones... apenas si están representadas, y quedan totalmente olvidados y ausentes procesos creativos como el videoarte, el grafiti, el art street o el ned-art, por nombrar algunos de los contemporáneos.

5.3 Las imágenes artísticas ofrecen una visión canónica del arte

Esta visión parcial de la configuración del panorama artístico en cuanto a las técnicas se ve reforzada por otras ausencias como es la escasa aparición de la mujer artista y de las culturas no occidentales. Si a lo ya mencionado añadimos el tradicionalismo de la temática de las obras y, a pesar de estar datadas principalmente en el siglo XX, su falta de modernidad respecto a procesos, tratamientos o fuerte grado de iconicidad, nos encontramos que los cinco libros analizados han seleccionado como exponentes del amplio mundo del arte ejemplos que llevan asociado un canon estético clásico y occidental potenciando la admiración e imitación de dichas características en los estudiantes. Es decir, una visión incompleta del mundo del arte que representa al mismo totalmente alejado de la realidad actual en la que el alumnado vive y de las cuestiones sociales y culturales de las que el arte siempre se ha nutrido para promulgar cuestionamientos, polemizar, experimentar...

5.4 Las imágenes de la cultura mediática están muy alejadas de los jóvenes estudiantes

Si el papel del arte, que tradicionalmente siempre ha estado presente en la educación llamada precisamente “artística”, es cuestionable en estas publicaciones, aún lo es más el de la cultura mediática. Las producciones de este tipo no solo están mínimamente representadas, 5%, sino que las imágenes elegidas no atienden en su mayoría a un criterio que consideramos básico en esta área: la cercanía al entorno y a los intereses de los jóvenes. Debemos recordar que de todas las imágenes presentes en los libros de texto son precisamente estas las que en principio más cercanas están respecto a la realidad que vive y experimenta el alumnado, por lo que deberían ser aquellas que sirvan de primer puente entre la cultura escolar y la existente fuera de las aulas. No solo esto, sino que al igual que en el caso del arte, las imágenes de la cultura mediática juegan un papel relevante en la configuración de creencias, valores, actitudes, referencias, etc. y de forma particular durante las etapas formativas de las personas. Por un lado, es representativo el hecho de que un 25% de las imágenes son pictogramas, principalmente de tráfico, o mapas, es decir, obviamente cercanas al entorno pero sin una gran relevancia o influencia para los jóvenes. Del 75% restante si bien es cierto que una inmensa mayoría pertenecen a la publicidad, al cine, al comic o a otras manifestaciones culturales como el teatro, la danza, la música, etc., o bien por la temática que abordan o bien por su época de realización, no son tampoco el tipo de imágenes que podrían considerarse cercanas a los intereses de los estudiantes, de hecho, de todo el conjunto de las imágenes mediáticas solo un 24% se han considerado satisfactorias en este sentido. Por poner un ejemplo, predominan fotogramas de películas “clásicas” en blanco y negro ante las que podríamos considerar actuales, protagonistas de comics que tuvieron su máximo esplendor en la década de los 80, programas televisivos de noticias de esa misma época o publicidades que anuncian productos de marcas que no están al alcance de la inmensa mayoría de los consumidores de esta edad. No se muestran en ningún momento videojuegos, o redes sociales, o productos tecnológicos, por citar algunos, que son los elementos que forman parte de su vida cotidiana.

5.5 El enfoque para el estudio de las imágenes se centra en cuestiones meramente formales

Las publicaciones utilizadas actualmente en la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura de Plástica y Cultura Visual, siguen basando sus contenidos principalmente en la transmisión de conceptos del lenguaje visual a través de la realización de ejercicios de copia. En concreto, destaca en este sentido la editorial Santillana, en la cual prácticamente todos los ejercicios disponen de un ejemplo de referencia determinado que debe variarse en tamaño, color, textura...por parte del alumnado pero siguiendo las

“instrucciones” dadas. No es este el espacio para reflexionar sobre la idoneidad de la metodología o de los contenidos presentados ya que sería necesaria la realización de un estudio específico sobre el tema, pero no podemos dejar de apuntar que incluso dándoles una función meramente instrumental resultaría mucho más enriquecedor para el alumnado la utilización por parte de estas publicaciones de otro tipo de imágenes más cercanas a los estudiantes o, al menos, que supusiesen una influencia más determinante y beneficiosa para su educación.

Sin embargo, al margen de la idoneidad de las imágenes escogidas, de nuevo en este sentido debemos recalcar que lo más preocupante no es tanto la imagen en sí, sino el uso que de ellas se hace, al servir, como en el caso del arte, principalmente de exponentes de las cuestiones formales desde el punto de vista de la “absorción” de contenidos no de su interpretación crítica.

Por ello es igualmente destacable el hecho de que rara vez ni las obras artísticas ni las imágenes de la cultura mediática se muestren relacionadas con las cuestiones sociales y culturales de la sociedad que dio paso a su surgimiento, con los motivos, sentimientos, etc. que originaron su creación o con otras expresiones culturales.

En resumen, a raíz del estudio realizado podemos confirmar que a pesar de lo expresado en el currículum y en las nuevas tendencias de educación artística, la cultura mediática sigue siendo una de las grandes ausentes en los libros de texto utilizados en la enseñanza de la Plástica y la Cultura Visual en la CAV; siendo además claramente infravalorada en su tratamiento respecto al que se otorga a la cultura artística en general.

No obstante estas diferencias, en ambos campos se repiten las mismas ausencias resultado de la selección parcial que realizan las editoriales, tanto en referencia a la manera de abordar las imágenes como en relación a la presencia de modos no dominantes como pueden ser otras culturas al margen de la occidental, el papel de la mujer en el ámbito de lo visual o la implicación o relación con la realidad de los estudiantes. Es decir, conceptos de postmodernidad que tienen en cuenta aspectos como la multiculturalidad o el trabajo con obras de la cultura popular y mediática de diverso origen, son obviados en estas publicaciones alejándose, por tanto, de las propuestas reconstruccionistas de Clark, Freedman, Effland y Stuhr entre otros (citados en Uria, 2000), que abogan por la idea de que la educación en las artes visuales puede suponer un medio para la reconstrucción y el cambio social a través de la comprensión de los mundos sociales que habitan los jóvenes.

Por todo ello, consideramos urgente y necesaria una revisión de los contenidos escolares proporcionados por los libros de texto que faciliten la creación de puentes entre la pedagogía escolar y la cultural en la que están inmersos los estudiantes de manera que estos perciban la utilidad de lo aprendido como herramienta conceptual para entender y transformar la realidad en la que viven relacionando no solo las imágenes entre sí, sino también estas con su entorno y con ellos mismos a fin de no perder la significación de los aprendizajes realizados.

Referências

- Agirre, I.** (2000). *Teorías y prácticas en educación artística*. (Pamplona, Universidad Pública de Navarra. Barcelona, España: Octaedro.
- Álvarez, J.M., & Álvarez, S.** (2011). *Cuaderno de plástica*. Madrid, España: Anaya.
- Alzu, J. L., Herrero, M., & Nuñez, L.** (2010). *Ikusmira. Giza eta arte-kulturarako gaitasuna lortzeko 1*. Etxebarri, España: Zubia Santillana.
- Departamento de Educación, Universidades e Investigación.** (2012). *Decretos curriculares para la Educación Básica y Bachiller en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Retrieved from http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-5473/es/contenidos/informacion/dia2/es_2023/adjuntos/decretos_curriculares/dc_educ_basic_c.pdf.
- Duncum, P.** (1996) From Seurat to Snapshots: What the Visual Arts Could Contribute to Education. *Australian Art Education*, 19 (2).
- Efland, E. A., Freedman, K., & Stuhr, P.** (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Fernandez, A. & Lopez, M^a. C.** (1996). Implicaciones metodológicas de la transversalidad en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista interuniversitaria de Formación del profesorado*, 27, 83-94.
- Freedman, K.** (1987). Art education as social production: culture, society and politics in the formation of curriculum. In T. S. Popkewitz (Ed.), *The formation of school subjects*. New York, N.Y.: Falmer Press.
- Hernández, F.** (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona, España: Octaedro.
- Marcellán, I.** (2010). Consideraciones sobre las imágenes mediáticas en la educación artística: un referente para la educomunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 81-93.
- Rodríguez, J.L.** (1999). El diseño y el desarrollo curricular en la Educación Secundaria Obligatoria. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 2, 17-41.
- Rodríguez, I., Soler, I. & Basurco, E.** (2008). *Educación Plástica y Visual II*. Madrid, España: Editorial SM.
- Rodríguez, I., Soler, I. & Basurco, E.** (2010). *Plástica eta Ikus-Hezkuntza I*. Madrid, España: Editorial SM, Ikasmina.
- Redal, E.J. & Santxo, J.** (2010). *Ikusmira. Giza eta arte-kulturarako gaitasuna lortzeko 2*. Etxebarri, España: Zubia Santillana.
- Uría, E.** (2000). Imagen y Educación Artística. *Revista de Psicodidáctica*, 9, 136-146.
- Walker, J. & Chaplin, S.** (2002). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona, España: Octaedro.

La función ejecutiva de actualización y el rendimiento en comprensión lectora en alumnos de 5º Curso de Educación Primaria

Updating executive function and performance in reading comprehension in 5th-graders

Nuria Carriedo López¹, Valentín Iglesias-Sarmiento²

¹ *Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)*

² *Universidad de Vigo (España)*

ncarriedo@psi.uned.es, visarmiento@uvigo.es

Resumen

El principal propósito de este estudio fue comprobar la capacidad predictora de la función ejecutiva de actualización en el rendimiento en comprensión de textos en 49 niños de 10-11 años de 5º curso de educación primaria. Un segundo objetivo fue analizar si esta relación es directa o está mediada por otras variables de dominio específico frecuentemente asociadas al rendimiento en comprensión –como los procesos léxicos– o de dominio general, como la inteligencia fluida. Con este propósito, se administró a 49 alumnos de 5ª de Educación Primaria el test de Raven para evaluar la inteligencia fluida, la prueba de amplitud para la lectura de Daneman y Carpenter (1980) para medir la actualización de la información en la MO y el test de evaluación de los procesos lectores (PROLEC-SE) de Ramos y Cuetos (1999) para evaluar los procesos léxicos y la comprensión lectora. Los resultados del análisis correlacional muestran relaciones significativas entre la inteligencia fluida, la actualización de la información en la Memoria Operativa y la comprensión lectora. Los análisis de regresión jerárquica señalan que la función ejecutiva de actualización se erige como único predictor de la comprensión lectora, cuando se controlan las habilidades de dominio específico –procesos léxicos– y de dominio general: inteligencia fluida. La novedad de esta investigación reside en la elección del nivel educativo de 5º y del rango de edad, debido a que los estudios revisados (e.g., McVay & Kane, 2011; Seigneuric & Ehrilch, 2005) utilizaron muestras de edades diferentes a las de este estudio.

Palabras clave: Comprensión lectora, Funcionamiento ejecutivo, Actualización de la información en la memoria operativa, Inteligencia fluida.

Abstract

The primary purpose of this study is to verify the capacity of the Working Memory, analyzed through the updating executive function, to predict the performance of reading comprehension in 49 children aged 10-11 years (5th-graders of Primary Education). A second goal is to analyze whether the relation between the updating executive function and performance in reading comprehension is direct or mediated by other domain-specific variables frequently associated with reading comprehension —such as lexical processing— or general-domain variables —such as fluid intelligence. To achieve this goal, 49 5th grade students were tested in fluid intelligence (through Raven Test), updating information in working memory (through Reading Span Test; Daneman & Carpenter, 1980), lexical processes and reading comprehension (through Assessing Reading Processes Test: PROLEC-SE; Cuetos & Ramos, 1999). Correlational analysis showed significant relationships among fluid intelligence, updating information in Working Memory and reading comprehension. Hierarchical regression analysis showed that updating is the only predictor of reading comprehension when both domain specific abilities —lexical processes—and domain general abilities —fluid intelligence—were controlled. The novelty of this research lies in the choice of the 5th educational level age range, because a large part of the studies reviewed (e.g., McVay & Kane, 2011; Seigneuric & Ehrilch, 2005) have used samples with different ages from those of this study.

Keywords: Reading comprehension, Executive functioning, Updating information in working memory, Fluid intelligence.

1. Introducción

El concepto de funcionamiento ejecutivo ha estado ligado a la conceptualización de la Memoria Operativa, y más específicamente, al “ejecutivo central” propuesto por Baddeley y Hitch (1974). Éste sistema sería el responsable del control y de la regulación de los procesos cognitivos superiores, cuyas funciones se han asociado a menudo con la actividad de los lóbulos frontales, esenciales para organizar la actividad como un todo, así como de la programación, control y supervisión de la ejecución de la actividad tanto a nivel cognitivo como comportamental (Luria, 1973)

Norman y Shallice (1986), extendieron la idea de Luria sobre el funcionamiento del lóbulo frontal a su modelo de sistema de supervisión atencional (SAS), encargado de la programación, regulación y control de las actividades mentales y de la conducta. En el SAS diferenciaban un subsistema de supervisión atencional encargado de la regulación de conductas no rutinarias que implican, entre otros aspectos, acciones que requieren planificación, toma de decisiones, solución de problemas, corrección de errores, superación de la respuesta habitual prepotente, etc., cuya naturaleza es

esencialmente ejecutiva. A partir de esta conceptualização, el ejecutivo central de Baddeley y Hitch ha sido considerado recurrentemente como un sistema de control atencional (Baddeley & Logie, 1999; Engle, Kane, & Tuholski, 1999; Miyake & Shah, 1999) con funciones de carácter ejecutivo que se han relacionado con las diferencias individuales en tareas cognitivas complejas que requieren planificación y control, como la comprensión del lenguaje o el razonamiento (Baddeley, 1992).

En un trabajo de gran impacto, Miyake et al. (2000) diferenciaron tres funciones ejecutivas que, aunque claramente diferenciables, compartirían ciertos componentes ejecutivos comunes: la inhibición de respuesta (capacidad para inhibir información dominante, automática o preponderante); la actualización de las representaciones en la memoria operativa (capacidad para monitorizar y codificar y mantener la información entrante de acuerdo con su relevancia para la tarea, actualizando y reemplazando la información antigua no relevante); y el cambio o alternancia (capacidad para realizar el cambio de estrategias cuando hay que atender a múltiples tareas o procesos mentales).

Concretamente, la función ejecutiva de actualización de la información ha sido postulada como una capacidad asociada con el ejecutivo central de la memoria de trabajo (Cheng & Li, 2007; Ecker, Lewandowky, Oberauer, & Chee, 2010), una de cuyas tareas sería controlar y coordinar los recursos necesarios para llevar a cabo las tareas de procesamiento y almacenamiento de la información, para cuya medida se propusieron tareas de amplitud de memoria operativa complejas como la tarea de amplitud para la lectura de Daneman y Carpenter (1980) o la de amplitud de dígitos de Oakhill, Yuill y Parkin (1986). Esta función ejecutiva de actualización, definida por Morris y Jones (1990), como la modificación y monitorización de las representaciones o esquemas de memoria ante una nueva información, requiere reemplazar la información antigua no relevante para la tarea en curso por la información nueva que sí es relevante.

En el estudio ya citado, Miyake et al. (2000) observaron una altísima correlación entre las medidas complejas de amplitud de memoria operativa, utilizadas como medidas generales de funcionamiento ejecutivo, y otras tareas de actualización —como el recuerdo de letras (Morris & Jones, 1990) o la tarea n-back (Cohen et al., 1997)—, por lo que para muchos autores ambos constructos —amplitud de memoria operativa y actualización— serían indistinguibles. Estos resultados fueron corroborados tanto en estudios conductuales con niños (*e.g.*, St Clair-Thompson & Gathercole, 2006) y con adultos (*e.g.*, Ecker et al., 2010; Schmiedek, Hildebrandt, Lövdén, Wilhelm, & Lindenberger, 2009; Shamosh et al., 2008), como en estudios neuropsicológicos (*e.g.*, Collette & van der Linden, 2002). Desde un punto de vista evolutivo, se ha señalado que la función ejecutiva de actualización de la información se desarrolla a partir del segundo año de vida (Alloway, Gathercole, Willis, & Adams, 2004) y que a los 6 años de edad este componente ejecutivo ya está suficientemente desarrollado para resolver tareas de tipo complejo que requieren la intervención del ejecutivo central (Gathercole, Pickering, Ambridge, & Wearing, 2004).

Del mismo modo, distintos estudios han señalado a la actualización de la Memoria Operativa (en adelante MO) como predictora de la inteligencia fluida (Bellaci, Carretti & Cornoldi, 2010; Friedman et al., 2008; Klauer, Wilmes, & Phye, 2002), aunque también algunos autores cuestionan esta relación (Ackerman, Beier, & Boyle, 2005) —o al menos, relativizan el papel de la MO respecto a la memoria a corto plazo— ya que en algunas investigaciones las diferencias individuales en inteligencia fluida se asocian tanto a la memoria a corto plazo como a la MO (Colom, Abad, Quiroga, Shih, & Flores-Mendoza, 2008; Swanson, 2008). De forma específica, se ha señalado que la actualización de la MO es la función ejecutiva que mejor predice la inteligencia fluida (Friedman et al., 2008) y, además, se ha comprobado que esta relación es independiente de la naturaleza de la tarea empleada: verbal, numérica o espacial (Kane et al., 2004).

Por lo que se refiere a la influencia de la actualización de la información en el ámbito específico de la lectura, distintos investigadores han mostrado que en los niveles educativos iniciales, las dificultades a la hora de decodificar y procesar las palabras parecen influir negativamente en la comprensión lectora (Sesma, Mahone, Levine, Eason, & Cutting, 2009; Shankweiler, 1999). De este modo, parece que la comprensión lectora y el procesamiento léxico están estrechamente relacionados en los primeros momentos (Byrne et al., 2007) pero, después, a medida que mejora la lectura de palabras y ésta se automatiza, la comprensión pasa a relacionarse más estrechamente con las habilidades generales de comprensión del lenguaje (Keenan, Betjemann, & Olson, 2008; Vellutino, Tunmer, Jaccard, & Chen, 2007). Por ello, a medida que se automatizan los procesos léxicos, los déficits asociados a la comprensión de la lectura parecen trascender a estas dificultades de procesamiento léxico más específicas de dominio, para pasar a vincularse con distintas funciones de dominio general, como las dificultades para mantener la información relevante en la MO, para inhibir la información no necesaria para la realización de la tarea en curso y para acceder a la memoria a largo plazo (Swanson, 2006). La relación entre MO y comprensión lectora está bien establecida en la literatura. Ya desde los trabajos iniciales de Daneman y Carpenter (1980), las pruebas de amplitud compleja, que actualmente se consideran una medida de la función ejecutiva de actualización, se han relacionado significativamente con distintas medidas de comprensión lectora (e.g., Carriedo, Elosúa, & García-Madruga, 2011; Carriedo & Rucián, 2009; Daneman & Merikle, 1996; Just & Carpenter, 1992; McVay & Kane, 2011; Sesma et al., 2009) y con la lectura de palabras (e.g., Christopher et al., 2012; Swanson & Berninger, 1995).

Por lo tanto, uno de los aspectos del debate no es tanto la relación entre MO (o actualización) y comprensión lectora, sino si el rendimiento curricular en lectura se relaciona con el dominio de lo que Tymms (1999) denomina “general developed abilities” --habilidades de dominio específico como la conversión fonema-grafema, el deletreo, el reconocimiento de letras o el conocimiento del vocabulario (Bull, Andrews-Spy, & Wiebe, 2008; Fletcher et al., 1998)— o con habilidades cognitivas

básicas, como la inteligencia fluida, que no dependen tanto de aspectos ambientales y que proporcionan al individuo las oportunidades necesarias para adquirir habilidades y conocimientos durante su desarrollo (Bull et al., 2008; Geary, 2007). Por otra parte, Gathercole, Lamont, & Alloway (2006) puntualizan que para que estas habilidades de dominio específico se desarrollen es necesario que interactúen con otras habilidades de dominio general, como el funcionamiento ejecutivo.

En este contexto, el principal propósito de este estudio fue comprobar la capacidad predictora de la función ejecutiva de actualización, en el rendimiento en comprensión de textos en niños de 10-11 años. Un segundo objetivo fue analizar si esta relación entre la función ejecutiva de actualización y el rendimiento en lectura es directa o está mediada por otras variables de dominio específico frecuentemente asociadas al rendimiento en comprensión –como el procesamiento léxico– o de dominio general, como la inteligencia fluida.

Para ello, siguiendo la metodología establecida por Swanson, Jerman y Zeng (2008) se utilizó un análisis de regresión jerárquica para analizar si la inteligencia fluida o las habilidades de dominio específico median la relación entre la función ejecutiva de actualización de la MO y la comprensión lectora. Se asume que si la relación entre la actualización y la variable criterio (comprensión lectora) está mediada por la inteligencia fluida o por las variables de dominio específico, la relación con la actualización no sería significativa al introducir las variables mediadoras en el análisis. Por otro lado, si es la actualización la variable predictora del rendimiento en comprensión lectora, esta variable continuará siendo significativa cuando se introduzcan en el análisis las variables inteligencia fluida o las de dominio específico (procesos léxicos).

2. Método

2.1 Participantes

La muestra de este estudio se seleccionó del total de niños escolarizados en el 5º curso en el colegio plurilingüe Divina Pastora en Ourense. La selección inicial se realizó a partir de los informes proporcionados por los orientadores y profesores del centro en los que se señalaba que ninguno de los niños mostraba trastornos del desarrollo, ni déficits sensoriales, cognitivos o necesidades educativas especiales resultantes de aspectos socio-culturales. Una vez realizada esta criba inicial, se solicitó el consentimiento de los padres. La muestra final comprendía un total de 49 alumnos (16 niños y 33 niñas) con edades comprendidas entre los 10 y 11 años.

2.2 Materiales

Comprensión lectora. Para la evaluación de la comprensión lectora se utilizó la prueba de Evaluación de los Procesos Lectores: PROLEC-SE (Ramos & Cuetos, 1999). Esta tarea incluye dos textos de tipo expositivo sobre los que se plantean distintas preguntas de tipo literal e inferencial. La puntuación final de la prueba oscila entre 0 y 20 puntos. La fiabilidad de la batería PROLEC-SE para la muestra (Ramos & Cuetos, 1999) se calculó con el coeficiente alfa de Cronbach. Se obtuvo un valor alfa de 0.8496. La validez de constructo se calculó a través del Análisis de Componentes Principales con rotación ortogonal Varimax. La solución final extrajo tres factores (comprensión/velocidad lectora, procesos léxicos y signos de puntuación) que explicaron el 70.1% de la varianza total.

Procesos léxicos. Los procesos léxicos se evaluaron mediante dos subpruebas de la prueba PROLEC-SE (Ramos & Cuetos, 1999): lectura de pseudopalabras y lectura de palabras aisladas, es decir, sin un contexto específico. La prueba de lectura de pseudopalabras requiere la lectura en voz alta de 40 pseudopalabras de distinta complejidad grafémica y longitud. De las 40 pseudopalabras, 20 están formadas por sílabas simples con estructura CV (consonante vocal) y otras 20 por sílabas de estructura compleja (CCV, CCVC y CVVC). Asimismo, la mitad de las pseudopalabras son largas (4-5 estructuras silábicas) y la otra mitad cortas (2 estructuras silábicas). La puntuación final de la prueba fue el número de palabras leídas correctamente. En la prueba de Lectura de Palabras los niños deben leer una lista de 40 palabras formada por 20 palabras de uso frecuente y 20 poco frecuentes. En cada caso la mitad de las palabras son de longitud corta (dos sílabas) y la otra mitad de longitud larga (4 y 5 sílabas). La puntuación obtenida fue la suma de las palabras leídas de forma correcta.

Inteligencia fluida. El test Raven Matrices Progresivas: SPM (General) de Raven, Court y Raven (1996) En el presente estudio se utilizó la Escala General o SPM, que consta de un Cuadernillo con cinco conjuntos de 12 ítems cada uno. Los individuos han de completar series de figuras complejas y establecer analogías para resolver cada ítem. La puntuación final fue la suma del número de problemas resueltos correctamente. Los índices de fiabilidad la Escala General analizados a través de los índices “dos mitades” fueron superiores a 0.90, mientras que los de test-retest variaban entre 0.83 y 0.90.

Actualización de la información en la MO. Para medir la capacidad ejecutiva para actualizar la información en la MO se utilizó la prueba de Amplitud de Lectura para Niños (PAL-N; Carriedo & Rucián, 2009) adaptada de Daneman y Carpenter (1980). La prueba, como la original, implica la presentación de series de frases no relacionadas semánticamente. El niño debe, simultáneamente, leer en voz alta cada una de las 60 frases y recordar la última palabra de cada una de ellas en el orden en que fueron presentadas. Las frases se presentaron agrupadas en series de 2, 3, 4, 5 y 6 frases. Por lo tanto, el número de frases en cada serie y el número de palabras a recordar va aumentando de forma progresiva.

Al final de cada una de las series se les hacía a los niños una pregunta de comprensión para controlar que no sólo fuesen leyendo en voz alta, sino, también, comprendiendo lo que leían. Para la puntuación de la prueba se siguió el criterio integrado desarrollado por Elosúa, García-Madruga, Gutiérrez, Luque y Gárate (1997) que pondera el rendimiento del niño en cada uno de los niveles establecidos.

2.3 Procedimiento

La evaluación de cada niño se efectuó por los autores de este trabajo en su colegio de origen, tras la recepción de los permisos correspondientes de la familia y las autoridades educativas. Se emplearon dos sesiones distintas para la valoración de cada niño. La prueba de Raven, que admite una administración colectiva, se pasó en una sesión. Las tareas restantes se aplicaron de forma individual en otra sesión diferente. La duración de cada sesión se situó entre 30 y 45 minutos. El orden de administración de las pruebas entre los dos grupos fue contrabalanceado.

3. Resultados

Los resultados descriptivos se presentan en la Tabla 1. Para su análisis se organizan en dos secciones. En la primera se analizan las relaciones entre las variables seleccionadas y el rendimiento en lectura. En la segunda sección, finalmente, se evalúa, a partir de un análisis de regresión jerárquico, la capacidad predictiva de las variables seleccionadas respecto a la comprensión lectora.

Tabla 1: Medias y desviaciones típicas de cada una de las variables estudiadas

Variable	M	SD
1. Inteligencia fluida	40.37	7.79
2. Actualización MO	2.96	.49
3. Comprensión textos	6.22	4.53
4. Lectura de pseudopalabras	36.55	4.78
5. Lectura de palabras	38.86	1.28

3.1 Análisis correlacionales

Para analizar las relaciones entre las distintas variables se realizó la correlación de Pearson. Como se puede apreciar en la Tabla 2, la medida de la inteligencia fluida correlaciona significativamente con la comprensión de textos ($r = .43, p < .01$). Del mismo modo, se relaciona de forma significativa con la medida de actualización de la MO que proporciona la PAL-N ($r = .49, p < .0005$). No se obtuvieron relaciones significativas de la inteligencia fluida con las otras dos variables que miden los procesos superficiales de la lectura, como la lectura de palabras y de pseudopalabras.

En lo que se refiere a la medida de actualización, se obtuvo un patrón similar de robustas relaciones con la comprensión de textos ($r = .61, p < .0005$). Por lo demás, las relaciones de la función ejecutiva de actualización con las tareas de procesamiento léxico no alcanzaron significación estadística ($p > .05$).

Finalmente, las variables que miden la lectura de palabras y pseudopalabras se relacionaron de forma significativa entre sí ($r = .33, p < .05$) pero no con la medida de comprensión de textos ($p > .05$).

Tabla 2: Correlaciones entre las diferentes variables

Variable	1	2	3	4	5
1. Inteligencia fluida	-				
2. Actualización MO	.49***	-			
3. Comprensión textos	.43**	.61***	-		
4. Lectura de pseudopalabras	-.07	-.06	-.19	-	
5. Lectura de palabras	.24	.08	.19	.33*	-

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .0005$

3.2 Análisis de regresión

Con el fin de analizar la contribución al rendimiento académico en comprensión lectora de las distintas variables seleccionadas, se realizó un análisis de regresión jerárquico con el fin de comprobar la capacidad predictora de la medida de la función ejecutiva en presencia de otras variables con las que ha sido relacionada en la literatura y que miden inteligencia fluida y habilidades específicas de dominio. Para ello, en un primer paso se introdujo la variable relacionada con actualización de la información en la memoria de trabajo, posteriormente se fueron incluyendo las variables relacionadas con el procesamiento léxico y, finalmente, se introdujo la medida del Raven.

En la Tabla 3 se presentan los resultados de los análisis de regresión jerárquica. En el modelo 1 se introdujo como variable predictora la función ejecutiva de actualización, lo que explica el 37.1% de la

varianza en la comprensión lectora ($\beta = .61$, $t(47) = 5.26$, $p < .0005$). La introducción de las variables de procesamiento léxico en el modelo 2 hace que el porcentaje de varianza explicado aumente hasta el 43.7%; y la introducción de la inteligencia fluida en el modelo 3 hace que el porcentaje de varianza explicado sea del 44.6%. Sin embargo, estos incrementos en la varianza explicada no son significativos por lo que todos los modelos señalan a la actualización de la MO como único predictor de la comprensión lectora ($p < .0005$).

Tabla 3: Análisis de regresión jerárquico: predictores de rendimiento en comprensión lectora

Variable	R ²	ΔR^2	β	t	p
Modelo 1	.371	-			
Actualización MO			.61	5.26	.000
Modelo 2	.437	.066			
Actualización MO			.58	5.12	.000
Lectura de palabras			.22	1.87	.069
Lectura de pseudopalabras			-.22	-1.90	.064
Modelo 3	.446	.009			
Actualización MO			.52	4.07	.000
Lectura de palabras			.19	1.58	.121
Lectura de pseudopalabras			-.21	-1.76	.084
Inteligencia fluida			.07	.82	.412

4. Discusión

El propósito inicial de este estudio se centraba en analizar la relación entre la función ejecutiva de actualización de la MO y el rendimiento académico en comprensión lectora en el 5º nivel de Educación Primaria. Esta premisa inicial se explicitó analizando la naturaleza y direccionalidad de la relación. Sobre esta base se discuten las implicaciones de los resultados obtenidos y se establecen algunas conclusiones.

Por lo que se refiere a la relación entre la función ejecutiva de actualización de la información en la MO y la comprensión lectora, cabe indicar, en primer lugar, que los resultados apoyan los resultados de otras investigaciones respecto a la capacidad predictiva de las pruebas de amplitud compleja respecto a las diferencias individuales en comprensión lectora (*e.g.*, Berninger et al., 2009, Daneman & Carpenter, 1980; De Beni, Borella, & Carreti, 2007; Swanson & Jerman, 2007). Además, nuestros resultados corroboran, también, los resultados de algunas investigaciones recientes respecto al valor predictivo de la función ejecutiva de actualización en el rendimiento en comprensión lectora en este

momento evolutivo (Carriedo & Rucián, 2009; Christopher et al., 2012; Sesma et al., 2009).

El principal interés de nuestro trabajo se refiere a que la función ejecutiva de actualización se erige como único predictor de la comprensión lectora, cuando se controlan las habilidades de dominio específico –procesos léxicos– y de dominio general, inteligencia fluida. Estos resultados extienden los datos de Seigneuric y Ehrlich (2005) con niños de tercer curso de primaria y también proporcionan soporte a los resultados de Christopher et al. (2012) en lo referido al papel de la MO en la comprensión lectora, aunque estos autores, a diferencia de los datos de nuestro estudio, sí encontraron relaciones significativas entre la MO y la lectura de palabras. Una explicación posible de los resultados podría vincularse a que la comprensión lectora, en estos niveles educativos, demanda recursos cognitivos que van más allá de la decodificación fonológica y de la identificación de letras (Sesma et al., 2009). El funcionamiento ejecutivo, por tanto, no comenzaría a predecir la comprensión lectora hasta que el niño domine la lectura de palabras (Hoover & Tunmer, 1993 ; Seigneuric & Ehrlich, 2005) y por tanto, estén automatizados los procesos léxicos (Keenan et al., 2008). La divergencia entre los resultados, entonces, parecen depender del nivel de desarrollo lector de los niños y, posiblemente, de las pruebas utilizadas en cada estudio.

En resumen, este estudio extiende los resultados de investigaciones anteriores respecto al papel del funcionamiento ejecutivo y, específicamente, de la amplitud de la MO, en actividades cognitivas de alto nivel como la comprensión lectora. Los resultados parecen señalar a la actualización de la MO el único predictor en este momento educativo.

Notas:

La presente investigación ha sido financiada con cargo a un proyecto del Ministerio de Ciencia e Innovación (MICINN) (EDU2011-22699)

Referencias

Ackerman, P. L., Beier, M. E., & Boyle, M. O. (2005). Working memory and intelligence: the same or different constructs? *Psychological Bulletin* 131, 30–60.

Alloway, T., Gathercole, S., Willis, C., & Adams, A. (2004). A structural analysis of working memory and related cognitive skills in young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 87, 85–106.

Baddeley, A. (1992). *Human Memory . Theory and Practice*. Hillsdale, NJ : LEA.

Baddeley, A. D. & Hitch, G. J. (1974). Working memory. En G. A. Bower (Ed.), *Recent advances in learning and motivation*. Vol. 8, (pp. 47-89). New York: Academic Press.

- Baddeley, A. D., & Logie, R. H.** (1999). Working memory: The multiple-component model. En A. Miyake y P. Shah (Eds.), *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control* (pp. 28–61). New York: Cambridge University Press.
- Bellaci, C., Carretti, B., & Cornoldi, C.** (2010). The role of working memory and updating in Coloured Raven Matrices performance in typically developing children. *European Journal of Cognitive Psychology, 22* (7), 1010-1020.
- Berninger, V., Abbott, R.D., Vermeulen, K., & Fulton, C.** (2006). Paths to reading comprehension in at-risk second-grade readers. *Journal of learning disabilities, 39*(4), 34–351.
- Bull, R., Andrews-Espy, K., & Wiebe, S.A.** (2008). Short-term memory, working memory, and executive functioning in preschoolers: longitudinal predictors of mathematical achievement at age 7 years. *Developmental Neuropsychology, 33*(3), 205-228.
- Byrne, B., Samuelsson, S., Wadsworth, S., Hulslander, J., Corley, R., DeFries, J. C., & Olson, R. K.** (2007). Longitudinal twin study of early literacy development: Preschool through grade 1. *Reading and Writing, 20*, 77–102.
- Carriedo, N., Elosúa, R., & García-Madruga, J.** (2011) Working Memory, Text Comprehension, and Propositional Reasoning: A New Semantic Anaphora WM Test. *Spanish Journal of Psychology, 14* (1), 34-46.
- Carriedo, N., & Rucián, M.** (2009). Adaptación para niños de la prueba de amplitud lectora de Daneman y Carpenter (PAL-N). *Infancia y Aprendizaje, 32* (3), 449-465.
- Cheng, T., & Li, D.** (2007). The roles of working memory updating and processing speed in mediating age-related differences in fluid intelligence. *Aging, Neuropsychology, and Cognition, 14*, 631-646.
- Christopher, M. E., Miyake, A., Keenan, J. M., Pennington, B., DeFries, J. C., Wadsworth, S., & Olson, R. K.** (2012). Predicting word reading and comprehension with executive function and speed measures across development: a latent variable analysis. *Journal of Experimental Psychology: General*. Advance online publication. doi: 10.1037/a002737.
- Cohen, J. D., Perlstein, W. M., Braver, T. S., Nystrom, L. E., Noll, D. C., Jonides, J., & Smith, E. E.** (1997). Temporal dynamics of brain activation during a working memory task. *Nature, 386*, 604–608.
- Collette, F., & van der Linden, M.** (2002). Brain imaging of the central executive component of working memory. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 26*, 105–125.
- Colom, R., Abad, F. J., Quiroga, M. A., Shih, P. C., & Flores-Mendoza, C.** (2008). Working memory and intelligence are highly related constructs, but why? *Intelligence, 36*(6), 584–606.
- Daneman, M., & Carpenter, P. A.** (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour, 19*, 450–466.
- Daneman, M., & Merikle, P. M.** (1996). Working memory and comprehension: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin and Review, 3*, 422-433.
- De Beni, R., Borella, E., & Carretti, B.** (2007). Reading Comprehension in Aging: The Role of Working Memory and Metacomprehension. *Aging, Neuropsychology, and Cognition, 14*, 189–212.

- Ecker, U. K. H., Lewandowsky, S., Oberauer, K., & Chee, A. E. H. (2010).** The Components of Working Memory Updating: An Experimental Decomposition and Individual Differences *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 36(1), 170–189.
- Elosúa, M. R., García Madruga, J. A., Gutiérrez, F., Luque, J. L., & Garate, M. (1997).** Un estudio sobre las diferencias evolutivas en la memoria operativa: ¿Capacidad o eficiencia?. *Estudios de Psicología*, 58, 15-27.
- Engle, R. W., Kane, M. J., & Tuholski, S. W. (1999).** Individual differences in working memory capacity and what they tell us about controlled attention, general fluid intelligence, and functions of the prefrontal cortex. En A. Miyake & P. Shah (Eds.), *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control* (pp. 102–134). New York: Cambridge University Press.
- Fletcher, J. M., Francis, D. J., Shaywitz, S. E., Lyon, G. R., Foorman, B. R., Stuebing, K. K., & Shaywitz, B. A. (1998).** Intelligent testing and the discrepancy model for children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 13, 186–203.
- Friedman, N. P., Miyake, A., Young, S. E., DeFries, J. C., Corley, R. P., & Hewitt, J. K. (2008)** Individual differences in executive functions are almost entirely genetic in origin. *Journal of Experimental Psychology: General*, 137, 201–25.
- Gathercole, S. E., Lamont, E., & Alloway, T. P. (2006).** Working memory in the classroom. En S. Pickering (Ed.), *Working memory in the classroom* (pp. 220–238) Oxford, England: Academic Press.
- Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Ambridge, B., & Wearing, H. (2004).** The structure of working memory from 4 to 15 years of age. *Developmental Psychology*, 40, 177–190.
- Geary, D. C. (2007).** An evolutionary perspective on learning disability in mathematics. *Developmental Neuropsychology*, 32, 471–519.
- Hoover, W. H., & Tunmer, W. E. (1993).** The components of reading. En G. B. Thompson, W. E., Tunmer & T. Nicholson (Eds.), *Reading Acquisition Processes* (pp. 1-19). Torquay, England: Enterprises.
- Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1992).** A capacity theory of comprehension. *Psychological Review*, 99, 122-149.
- Kane, M. J., Hambrick, D. Z., Tuholski, S. W., Wilhelm, O., Payne, T. W., & Engle, R. W. (2004).** The generality of working memory capacity: A latent-variable approach to verbal and visuospatial memory span and reasoning. *Journal of Experimental Psychology: General*, 133, 189-217.
- Keenan, J. M., Betjemann, R. S., & Olson, R. K. (2008).** Reading comprehension tests vary in the skills they assess: Differential dependence on decoding and oral comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 12, 281–300.
- Klauer, K. J., Willmes, K., & Phye, G. D. (2002).** Inducing inductive reasoning: Does it transfer to fluid intelligence? *Contemporary Educational Psychology*, 27, 1-25.
- Luria, A.R. (1973)** The working brain. Harmondsworth: Penguin Books.
- McVay, J. C., & Kane, M. J. (2011).** Why Does Working Memory Capacity Predict Variation in Reading Comprehension? On the Influence of Mind Wandering and Executive Attention. *Journal of Experimental Psychology: General*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0025250.

- Miyake, A., Friedman, N., Emerson, M., Witzki, A., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000).** The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, *41*, 49–100.
- Miyake, A., & Shah, P. (1999).** Toward unified theories of working memory: Emerging general consensus, unresolved theoretical issues, and future research directions. En A. Miyake & P. Shah (Eds.), *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control* (pp. 442–481). New York: Cambridge Univ. Press.
- Morris, N., & Jones, D. M. (1990).** Memory updating in working memory: The role of the central executive. *British Journal of Psychology*, *81*, 111–121.
- Norman, D. A., & Shallice, T. (1980).** Attention to action: Willed and automatic control of behavior. En R. J. Davidson, G. E. Schwartz, & D. Shapiro (Eds.). *Consciousness and self-regulation. Advances in research and theory* (Vol. 4, pp. 1–18). New York: Plenum Press.
- Oakhill, J. V., Yuill, N., & Parkin, A. J. (1986).** On the nature of the difference between skilled and less-skilled comprehenders. *Journal of Research in Reading*, *9*, 80–91.
- Ramos, J.L., & Cuetos, F. (1999).** *Evaluación de los procesos de lectura en alumnos del tercer ciclo de educación primaria y educación secundaria obligatoria (PROLEC-SE)*. Madrid. TEA.
- Raven, J., Raven, J. C., & Court, J. H. (1998).** *Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales*. Oxford, England: Oxford Psychologists Press.
- Schmiedek, F., Hildebrandt, A., Lövdén, M., Wilhelm, O., & Lindenberger, U. (2009)** Complex span versus updating tasks of working memory: the gap is not that deep. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* *35*, 1089–96.
- Seigneuric, A., & Ehrlich, M. (2005).** Contribution of working memory capacity to children's reading comprehension: A longitudinal investigation. *Reading and Writing*, *18*, 617–656.
- Sesma, H. W., Mahone, E. M., Levine, T., Eason, S. H., & Cutting, L. E. (2009).** The contribution of executive skills to reading comprehension, *Child Neuropsychology*, *15*, 232–246.
- Shamosh, N. A., DeYoung, C. G., Green, A. E., Reis, D. L., Johnson, M. R., Conway, A. R. A., & Gray, J. R. (2008).** Individual differences in delay discounting: Relation to intelligence, working memory, and anterior prefrontal cortex. *Psychological Science*, *19*, 904–911.
- Shankweiler, D. (1999).** Words to meanings. *Scientific Studies of Reading*, *3*, 113–127.
- StClair-Thompson, H. L., & Gathercole, S. E. (2006).** Executive functions and achievements in school: Shifting, updating, inhibition, and working memory. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, *59*, 745–759.
- Swanson, H. L. (2006).** Cognitive processes that underlie mathematical precociousness in young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, *93*, 239–264.
- Swanson, H. L. (2008).** Working memory and intelligence in children: What develops? *Journal of Educational Psychology*, *100*(3), 581–602.

- Swanson, H. L., & Berninger, V. (1995).** The role of working memory in skilled and less skilled readers' comprehension. *Intelligence, 21*, 83–108.
- Swanson, H. L., & Jerman, O. (2007).** The influence of working memory on reading growth in subgroups of children with reading disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology, 96*, 249–283.
- Swanson, H.L., Jerman, O., & Zheng, X. (2008).** Growth in working memory and mathematical problem solving in children at risk and not at risk for serious math difficulties. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 343-379.
- Tymms, P. (1999).** *Baseline assessment and monitoring in primary schools*. London: David Fulton.
- Vellutino, F. R., Tunmer, W. E., Jaccard, J. J., & Chen, R. (2007).** Components of reading ability: Multivariate evidence for a convergent skills model of reading development. *Scientific Studies of Reading, 11*(1), 3-32.

El docente universitario y las TIC

University teaching and TIC

Isabel Cuadrado Gordillo, Alonso Montaña Sayago, Inmaculada Fernández Antelo

Universidad de Extremadura (España)

cuadrado@unex.es, alonsomontanosayago@gmail.com, iferant@unex.es

Resumo

A lo largo de la historia de la educación hemos podido encontrar diferentes métodos y técnicas de enseñanza. Nuestros maestros han estado adaptados a la sociedad de cada momento y a sus innovaciones. Hoy día, nuestros docentes se encuentran con un aliado u oponente que tienen que tratar con él. Las TIC nos ofrecen la oportunidad de acceso a la formación universitaria además de la formación en otras etapas educativas y contribuye a fomentar la igualdad de oportunidades en educación y a mejorar la competencia profesional de manera constante. El objetivo de nuestro trabajo conocer cómo utilizan los profesores universitarios los recursos digitales y cuál es la finalidad con la que son empleados a lo largo de la carrera universitaria de magisterio. La muestra está formada por 375 alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura a lo largo de dos cursos académicos. El instrumento para la recogida de datos es el cuestionario. Los resultados obtenidos nos aclaran que el profesor se libera de trabajo con el uso de las TIC, así como que se produce un acercamiento entre alumnos y profesores. Además observamos que los recursos que podemos utilizar son el ordenador, acceso a internet y cañón que principalmente son utilizados para presentaciones con diapositivas. También observamos que las TIC causan un gran impacto en la enseñanza según la opinión de los estudiantes. Entre las conclusiones obtenidas podemos aclarar que la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura, está llevando a cabo una gran reestructuración en la adaptación de las herramientas TIC a la enseñanza, pero aún queda trabajo para llegar a completarse y utilizarse.

Palabras clave: Formación inicial docente, Educación Superior,

Abstract

Throughout the history of education we find different teaching methods and techniques. Our teachers have adapted to the society of every moment and its innovations. Nowadays our teachers have an ally or opponent which they have to deal with. ICT give us the opportunity to access to the university training as well as training in other levels of education. Moreover ICT help to

encourage equal opportunities in education and improve professional competence constantly. The aim of our study is to know how teachers use digital learning resources and what is the purpose for which they are used in Teaching degree. The sample consists of 375 students from the School of Education at the University of Extremadura for 2 academic years. The instrument for data collection is a questionnaire. The results obtained in this study show that ICT help teachers to reduce the amount of work and they also bring teachers and students closer together. The most widely used resources are the computer, internet access and the projector which are mainly used for slide presentations during class explanations. We also note that ICT cause great impact on teaching according to students' opinion. Among the most flattering conclusions we can point out that the School of Education at the University of Extremadura, is undertaking an important restructuring in adapting ICT tools for teaching, but there is still work to reach completion and use of ICT in education.

Key words: Initial teacher education, Higher Education, ICT.

1. Marco conceptual

A lo largo de la historia de las Tecnologías de la Información y Comunicación hemos pasado por un proceso de cambio en donde los recursos, técnicas de estudio y competencias de profesores y alumnos no son como antes. Todo ello se encuentra definido en diferentes términos como Nuevas Tecnologías, Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación o Tecnologías de la Información y Comunicación. En todas ellas se ha tratado de aclarar y adaptar el cambio de los conocimientos y la educación a la sociedad de cada momento.

Con respecto al término Nuevas Tecnologías (NN.TT.), Bartolomé (1989, citado en Cabero, 1996), señala que su expresión se refiere a los últimos desarrollos tecnológicos y sus aplicaciones. En el diccionario de Santillana de Tecnología Educativa (1991), las definen como los desarrollos más actuales e innovadores en la tecnología de la información. Por su lado Castells y otros (1986) nos dicen que el núcleo de descubrimiento científico en las aplicaciones se basa en una capacidad mayor en el tratamiento de la información. Gilbert y otros (1992) por su parte las aclaran como un conjunto de herramientas, soportes y canales para el tratamiento y acceso a la información. Addel (1997) las concreta como un conjunto de acciones, productos y procesos de hardware y software que están relacionados con el almacenamiento, procesamiento y transmisión de datos digitalmente.

Observamos que en la mayoría de las definiciones queda patente que hay un desarrollo tecnológico, un avance o una innovación. Dicho avance o innovación es aplicado a la tecnología de la información reflejando una necesidad de soportes en donde la información quede sustentada, almacenada, procesada y puede ser transmitida de forma digital.

En cuanto al término Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (NTIC), la podríamos definir según Area (2002) como sistemas y recursos para elaborar, almacenar y difundir información digitalizada. Por otro lado, Martínez (2009) nos señala que son “medios que surgen de los avances propiciados por el desarrollo de la tecnología” o de la utilización de las ya existentes.

En relación al término TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación), Hagg, Cummings y McCubbrey (2004), lo definen como herramientas basadas en los ordenadores que es utilizada para trabajar, apoyar y procesar las necesidades de la información que surjan.

Marqués (2008), realiza una distinción entre los términos que engloba las TIC. En primer lugar define “Tecnología”, la cual la precisa como la aplicación de los conocimientos para facilitar la realización de las actividades humanas. Supone la creación de productos, instrumentos, lenguajes y métodos al servicio de las personas. También define el término “información” como datos que cuentan con un significado. A partir de ello y conjuntamente con nuestros sentidos tomamos las decisiones que dan lugar las acciones. El tercer concepto que aclara es “comunicación”. Lo define como una línea de comunicación entre personas (transmitir). Con ello satisfacemos las necesidades de saber más, expresar, coordinar comportamientos... como término global, las TIC son un conjunto de avances tecnológicos que nos da la informática, telecomunicaciones, tecnologías...con ello hay un desarrollo relacionado con los ordenadores, internet, etc. Estas tecnologías básicamente nos proporcionan información, herramientas para su proceso y canales de comunicación.

Las denominadas TIC tienen una serie de características asociadas. Estas producen en nosotros un cambio de mentalidad, con lo que realizamos operaciones mentales y resolución de problemas de una forma diferente a como lo hacíamos antes. Las TIC necesitan del pensamiento para que puedan ser desarrolladas y utilizadas ya que de otro modo no evolucionarían en la línea adecuada. De igual forma tenemos que saber las posibilidades que nos ofrecen, así como los contratiempos que podemos encontrar con su uso.

Según Ibáñez (2004) encontramos características como la interactividad, carácter multimedia, estructura hipermedia, telemática, posibilidades colaborativas, accesibilidad, editabilidad y publicabilidad, además de una limitación fundamental, la dependencia tecnológica.

En relación a la interactividad, se produce un mensaje que el receptor tiene que controlar y no una sincronía entre el usuario y los programas. Se trata de un “diálogo” entre el ordenador y el usuario. Además se puede establecer un enlace o vínculo entre diferentes sujetos y a través de las TIC, pudiéndose superar limitaciones de la relación presencial como puede ser la distancia y el tiempo.

El carácter multimedia surge para denominar a la enseñanza basada en la cooperación, aunque no fuese integrada, de muchos medios distintos, tales como la voz, música, imágenes...además incluía también prácticas realizadas con ordenador y enseñanza de algunos temas con este recurso además de la clase tradicional.

Otra de las características es la estructura hipermedia, la cual nos encontramos que hace referencia según Ibáñez (2003), la posibilidad de navegar simultáneamente entre los elementos de una red o en una aplicación determinada. También se pueden producir enlaces a través de esta característica que involucren diferentes aspectos además de sólo texto y en diferentes documentos o archivos.

La telemática nos proporciona que una comunicación bidireccional y con la posibilidad de que se realice sincrónicamente o asincrónicamente. También, hemos conseguido que la información a distancia llegue a nosotros mediante esta característica y ha contribuido a un cambio socio-espacial y cultural inimaginable un tiempo atrás, al alterar los límites de cercanía física (Ibáñez, 2003).

Las posibilidades colaborativas de las TIC favorecen la colaboración entre personas. Antes de la aparición de las mismas esta cooperación también se producía por lo que ahora tenemos que aprender a utilizar los recursos de los que disponemos pero sin perder de nuestro objetivo que podemos utilizar recursos como las TIC para que el trabajo colaborativo se lleve a cabo de una forma más dinámica, alternativa y adaptada a la sociedad de la información y comunicación.

En cuanto a la accesibilidad de la información, la tenemos al alcance de la mano. Podemos obtener todo tipo de información de una manera rápida y con un coste mínimo, pero el inconveniente que encontramos es que debido al gran volumen de información de un determinado tema, nos tenemos que preguntar si la calidad de esta es la adecuada o si es completa o parcialmente cierta. Por ello el proceso de indagación tiene que ser bastante más profundo y de este modo "eliminar" los posibles datos erróneos.

La última característica, editabilidad y publicabilidad, nos proporciona la posibilidad de poder publicar y compartir con todos nuestro trabajo. De esta manera es fácil editar y difundir un vídeo, documento, canción...con esto conseguimos que nuestro conocimiento sobre el tema que estemos tratando pueda ser mucho más amplio. En el caso de la educación todas las experiencias son buenas, porque podemos compartir el trabajo con todo el mundo y así extraer los aspectos positivos de cada publicación.

Entre todas estas características encontramos una limitación importante que tenemos que tener en cuenta. Cada día más, contamos con un número mayor de recursos TIC que se encuentran en los centros o en los lugares de trabajo, así como en el hogar de cada persona. Esto puede significar que tenemos que tenemos una dependencia tecnológica. La mayoría de los niños de hoy día, los denominados nativos digitales, están creciendo entre toda esta tecnología y no conciben la vida sin ella. De esta manera se puede crear dependencia de los mismos, aunque todo lo que se encuentra a nuestro alrededor es "TIC" y hace posible que nos encontremos a la altura de la sociedad de la información obteniendo y beneficiándonos de todas las potencialidades y ventajas que nos ofrecen las TIC.

Todas estas características hacen que el docente universitario tenga que adquirir una serie de competencias para poder desarrollar su labor profesional adecuadamente. El desarrollo de la competencia digital no se logra de manera automática al hacer posible la utilización de herramientas TIC, por lo que es necesario conseguir una serie de habilidades y capacidades relacionadas con estas herramientas.

Entre estas competencias que tiene que adquirir nos encontramos las competencias básicas, que se encuentran divididas en gerenciales, sociales, afectivas, cognitivas, metacognitivas y comunicativas y que todo docente debería conseguir, además de una serie de competencias específicas como Conocimiento del proceso de aprendizaje, planificación didáctica, utilización de métodos y técnicas, gestión de la interacción didáctica, evaluación, control y autorregulación y conocimientos en legislación. Éstas conformarán las competencias para un nuevo perfil del profesor (Rodríguez y Sánchez, 2002).

En definitiva el futuro profesor debe de adquirir la denominada competencia digital, que se caracteriza el uso seguro de las tecnologías de la información, sustentándose en el uso de ordenadores para desarrollar diferentes actividades y participar en redes de colaboración a través de internet. Dicha competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, comunicar información y transformarla. Además está asociada con la búsqueda, selección, registro y tratamiento de la información. También requiere del uso de diferentes lenguajes como el textual, gráfico, sonoro...en definitiva, según Ruíz (2010), “la competencia digital comporta hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de modo eficiente”.

Debido a ello Cuadrado y Fernández (2009), nos aclaran que la enseñanza mediante el uso de las TIC ofrece una serie de recursos dentro del aula como son los materiales de aprendizaje en la web y la explotación de comunicación telemática interactiva, etc. Por ello, es la universidad la encargada de formar y enseñar a los futuros docentes en esta competencia en su proceso de formación inicial.

2. Metodología

El trabajo que hemos realizado ha sido llevado a cabo a través de una metodología descriptiva-cuantitativa. Con ello queremos indagar y narrar de forma sistemática los hechos y características que definen a la población de estudio de una forma objetiva y comprobable (Cuadrado, Montaña y Monroy, 2011). Esta metodología se puede emplear en diferentes áreas educativas y sociales tales como diagnóstico educativo, evaluación, planificación educativa y organización... además, nos proporciona información básica sobre diferentes situaciones, comportamientos, etc. En el ámbito socioeducativo. La razón por la que hemos optado por esta metodología es debido al interés por identificar y clasificar las fortalezas y debilidades de la formación inicial universitaria en competencias

TIC y comprobar así si se está implantando o conviviendo con la enseñanza tradicional.

En nuestro trabajo hemos llevado a cabo un trabajo “tipo encuesta” con el que se puede describir la naturaleza de las condiciones existentes, identificar valores, determinar las relaciones entre eventos, etc. El estudio ha sido llevado a cabo en la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura donde hemos seleccionado una muestra de 375 alumnos de educación primaria distribuidos según la tabla 1. La muestra ha sido no probabilística y de conveniencia, ya que uno de los objetivos propuestos es analizar la opinión de los estudiantes universitarios sobre los recursos y las TIC que dispone la Facultad de Educación de Badajoz a los largo de los diferentes cursos de las distintas titulaciones.

Tabla 1: Distribución de la muestra

TITULACIÓN	Curso: 2009/2010		Curso: 2010/2011	
	Nivel	Nº Alumnos	Nivel	Nº Alumnos
Grado Primaria	1º	130	2º	148
Maestro Educación Primaria	2º	40	3º	40
Maestro Educación Primaria	3º	17	-	-
TOTAL		187		188

El instrumento de recogida de datos utilizado ha sido un cuestionario de elaboración propia compuesto por 23 preguntas y llevado a cabo durante los cursos 2009/2010 y 2010/2011 validado por expertos universitarios de la Facultad de Educación y de otras Facultades. El tipo de respuesta varía entre respuesta única, preguntas con varias opciones de respuesta (entre 4 y 5), respuesta múltiple (entre 5 y 10) y la valoración en una escala de 1-10. Además en determinadas preguntas se ofrece la posibilidad de dar una opción de respuesta diferente a las ofrecidas. Una vez realizado el cuestionario se realizó un estudio piloto para un mayor ajuste del cuestionario a los objetivos que perseguíamos.

Los ítems incluidos, finalmente, en el cuestionario quedan distribuidos alrededor de tres grandes categorías que dan respuesta a los objetivos propuestos:

1. Tipo de recursos tecnológicos existentes en la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura y su utilización.
2. Uso y recomendación de los recursos tecnológicos por parte de los docentes de la Facultad de Educación.
3. Otros recursos complementarios.

El tratamiento de análisis de los datos fue realizado con el paquete estadístico SPSS-19. Para la elaboración de los gráficos, además de contar con la ayuda del software nombrado, hemos utilizado el programa Microsoft Office Excel 2007.

El objetivo de nuestro trabajo es conocer y analizar el uso de las herramientas y recursos didácticos digitales existentes en las aulas universitarias y las finalidades con las que docentes y alumnos universitarios las emplean en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3. Resultados

Los resultados obtenidos en relación a la primera categoría “Tipo de recursos tecnológicos existentes en la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura y su utilización” y observando la evolución de ambos cursos (Tabla 2), nos desvelan que el centro dispone de ordenador según la mayoría de los alumnos encuestados así como acceso a internet, altavoces conectados al equipo, retroproyector y cañón. En todos estos recursos no hemos encontrados diferencias en la evolución de un curso a otro, por lo que la opinión manifestada por el alumnado no ha cambiado. En contra, la Facultad de Educación no dispone de recursos como el ordenador adaptado, capturadora de video y mezcladora de audio y video (Tabla 2), encontrándonos que prácticamente la totalidad del alumnado de ambos cursos señalan la inexistencia de dichos recursos. La evolución la encontramos en relación a la pizarra digital, debido a que hay una mejora positiva de un curso a otro obteniéndose un 11’8% en el curso 2009/2010 frente a un 34% en 2010/2011 de los alumnos encuestados que opinan que este recurso existe en las aulas. Este cambio es debido a la incorporación y dotación del mismo en las aulas, aunque éste se encuentra en proceso de instalación en la totalidad de las aulas.

Tabla 2: Recursos existentes en el aula

	2009/2010		2010/2011	
	SI	NO	SI	NO
Ordenador	74,3%	25,7%	72,3%	27,7%
acceso a internet	90,4%	9,6%	89,9%	10,1%
altavoces conectados al equipo	81,8%	18,2%	84,6%	15,4%
retroproyector	89,8%	10,2%	88,3%	11,7%
ordenador adaptado	0,5%	99,5%	3,2%	96,8%
pizarra digital	11,8%	88,2%	34%	66%
cañón	88,2%	11,8%	89,4%	10,6%
capturadora de video	1,6%	98,4%	3,2%	96,8%
mezcladora de audio y video	2,1%	97,9%	4,8%	95,2%
otros	3,2%	96,8%	1,6%	98,4%

Una vez conocidos los recursos existentes y dentro de la misma categoría, nos centramos en la disponibilidad de los mismos para su utilización. Los resultados obtenidos los podemos encontrar en la Tabla 3 en los que podemos observar que alrededor del 66% de los alumnos encuestados en ambos cursos creen que hay aulas que disponen de los medios necesarios y otras no, lo que nos indica que no contamos con una disponibilidad absoluta para su uso, aunque según el 20'9% en el curso 2009/2010 y el 26'1% en el curso 2010/2011, todas las aulas disponen de estos medios, lo que nos indica una ligera mejoría en la opinión del alumnado sobre la utilización de los recursos nombrados anteriormente. Por el contrario encontramos que un porcentaje muy pequeño cree que ningún aula dispone de los medios necesarios y que algunos no muestran interés por conocer los recursos con los que cuenta el centro.

Tabla 3: Disponibilidad de los recursos del aula

	2009/2010	2010/2011
Si, ninguna dispone de los medios necesarios	0,5%	2,1%
No, no me interesa	11,8%	5,3%
SI, Hay aulas que si disponen de los medios necesarios y otras no	66,3%	66,5%
Si, todas disponen de los medios necesarios	20,9%	26,1%
NC	0,5%	0%

En cuanto a la facilidad de uso de estos recursos (Tabla 4), encontramos que el ordenador cuenta con bastante disposición para su uso (40'6% en 2009/2010 y de 53'2% en 2010/2011), encontrado un pequeño aumento positivo en la opinión del alumnado encuestado, por lo que nos transmiten que los pasos a seguir para su utilización se han mejorado positivamente, aunque aún quedan algunos inconvenientes para sortear.

Por otro lado la facilidad de acceso a internet, es calificada como "bastante" o "mucho" en ambos cursos, encontrándonos con una pequeña evolución positiva. Deducimos por tanto que el alumnado tiene pocos problemas para su uso, aunque nos reflejan que existen problemas técnicos en relación a la red utilizada.

Los altavoces conectados al equipo es otro de los recursos analizados. Podemos ver en la Tabla 4, que este dispositivo evoluciona positivamente, aunque no todo lo deseable. Esto lo podemos observar porque la mayoría del alumnado opina que sólo dispone de alguna facilidad de uso, manteniéndose las opiniones en cuanto a las opciones de "bastante" y "mucho".

Por otro lado, el retroproyector es utilizado más a medida que evoluciona el curso, ya que la opinión del alumnado nos transmite que el 26'2% en 2009/2010 y el 36'2% en 2010/2011 tiene "alguna" facilidad de uso o incluso alrededor del 30% cree que tiene "bastante".

En cuanto a recursos como el ordenador adaptado, capturadora de video y mezcladora de audio y video, observamos que no son utilizados debido a que no se encuentran instalados en el centro.

La evolución más destacable es la del recurso de la pizarra digital debido a que tiene un cambio de opinión en el alumnado que oscila del 73´8% en 2009/2010 al 37´8% en 2010/2011 en relación a que no cuenta con ninguna facilidad para su uso, aumentando otras opciones como “alguna” o “bastante” facilidad de uso.

Tabla 4: Facilidad de uso

	2009/2010				2010/2011			
	Ninguna (%)	Alguna (%)	Bastante (%)	Mucha (%)	Ninguna (%)	Alguna (%)	Bastante (%)	Mucha (%)
Ordenador	1,6	38,0	40,6	19,8	2,1	19,7	53,2	24,5
Acceso a internet	1,1	19,8	39,0	39,6	2,1	10,1	45,7	42
Altavoces conectados	27,3	35,3	25,7	9,6	12,8	48,4	26,1	10,1
Retroproyector	24,1	26,2	28,9	18,7	16	36,2	34	13,3
Ordenador adaptado	81,8	4,8	1,6	0,5	71,8	13,3	2,7	2,7
Pizarra digital	73,8	12,8	5,3	1,6	37,8	38,3	14,9	5,9
Cañón	24,6	23	29,9	19,3	11,2	34	41	13,3
Capturadora de video	72,7	11,8	5,3	0,5	56,4	27,7	7,4	2,1
Mezcladora de video	73,3	9,1	7	0,5	60,6	23,4	8	1,6

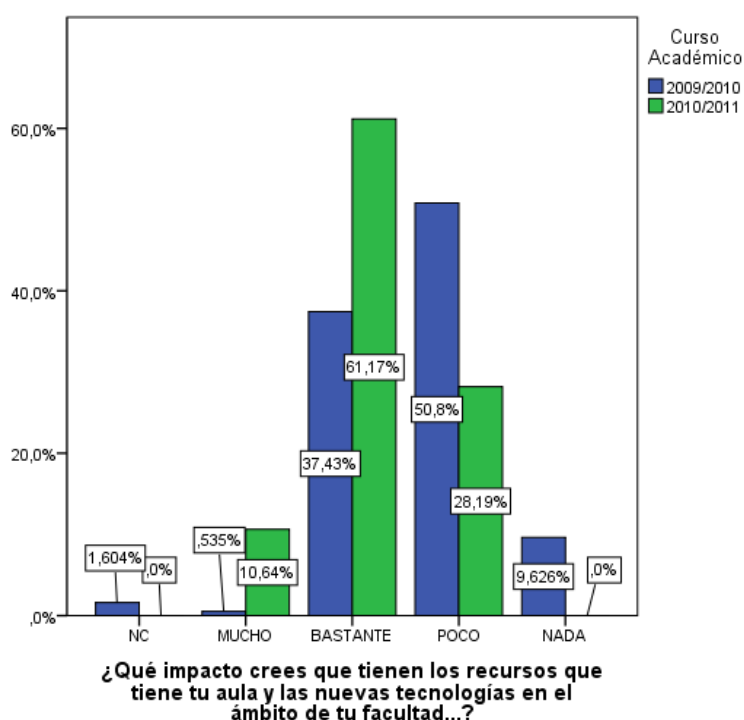
Otra de las cuestiones analizadas en esta primera categoría es para qué utilizan los profesores los recursos expuestos anteriormente (Tabla 5). Alrededor del 98% en el curso 2009/2010 y del 91% en 2010/2011 realizan una presentación con diapositivas de los contenidos de la materia. Un porcentaje menor los utiliza para informar de aspectos relacionados con la materia en internet (23% en el curso 2009/2010 y 33% en 2010/2011). Podemos observar en la Tabla 5 que hay un pequeño ascenso, lo que nos indica que el profesorado ha cambiado y adaptado sus lecciones a la sociedad que encuentra en sus clases. De igual forma queda reflejado en que el 30% de los sujetos encuestados en 2009/2010 y el 45% en 2010/2011, opinan que lo utilizan para ver curiosidades relacionadas con la materia. Esta evolución nos lleva a pensar que el profesorado está adquiriendo diferentes competencias y capacidades para hacer uso de los recursos tecnológicos disponibles, aunque aún hay pequeños obstáculos que tenemos que superar.

Tabla 5: Comparación de la utilización de los recursos por parte del profesorado

RECURSOS	2009/2010		2010/2011	
	SI (%)	NO (%)	SI (%)	NO (%)
Curiosidades que poco tienen que ver con la materia	2'3077	97'692	3'3784	96'622
Curiosidades relacionadas con la materia	30'769	69'231	45'946	54'054
Informar de aspectos relaciones con internet	23'077	76'923	33'108	66'892
Para hacer una presentación ppt de los contenidos de la materia	98'462	1'538	91'892	8'1081
Otros aspectos	3'0769	96'923	3'3784	96'622

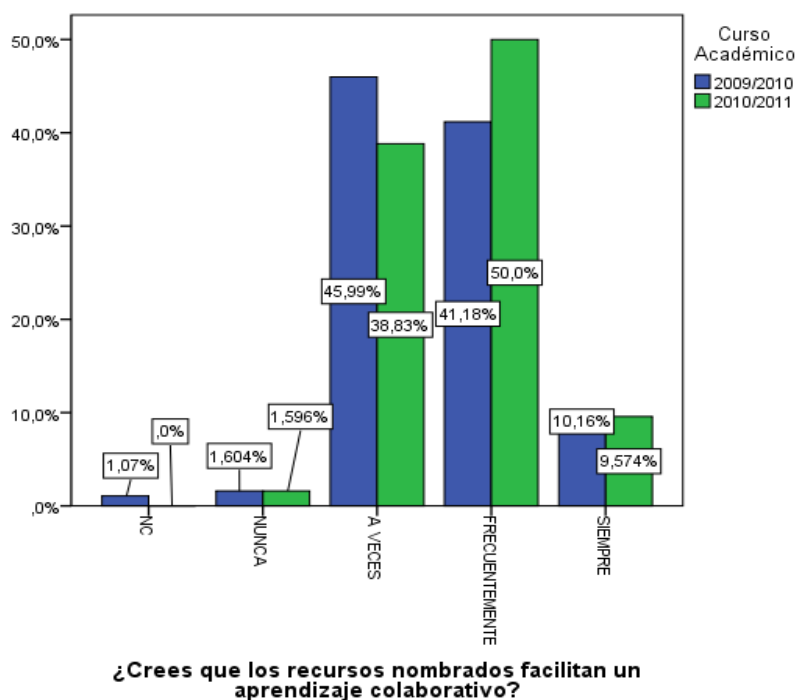
En relación a la categoría “uso y recomendación de los recursos tecnológicos por parte de los docentes de la Facultad de Educación”, analizamos aspectos relacionados con el impacto que causan los recursos tecnológicos en el aprendizaje. Como podemos observar en el gráfico 1, hay un cambio de tendencia en la opinión de los sujetos encuestados. Se trata de un cambio positivo en donde valoran el trabajo con las nuevas tecnologías y donde creen que estas tienen un gran impacto en la educación y formación del docente universitario. Por ello, el 37'4% en 2009/2010 y el 61'1% en 2010/2011 opinan que los recursos analizados tienen bastante impacto, obteniéndose un cambio de opinión en relación a la opción señalada como “poco” impacto de los recursos. En esta última, los alumnos cambian su pensamiento oscilando del 50'8% en el primer curso mientras que esta cifra es rebajada al 28'1% en el segundo curso. En definitiva los datos nos indican que se produce una evolución positiva en relación al impacto que causan las tecnologías analizadas.

Gráfico 1: Impacto de los recursos en el aprendizaje



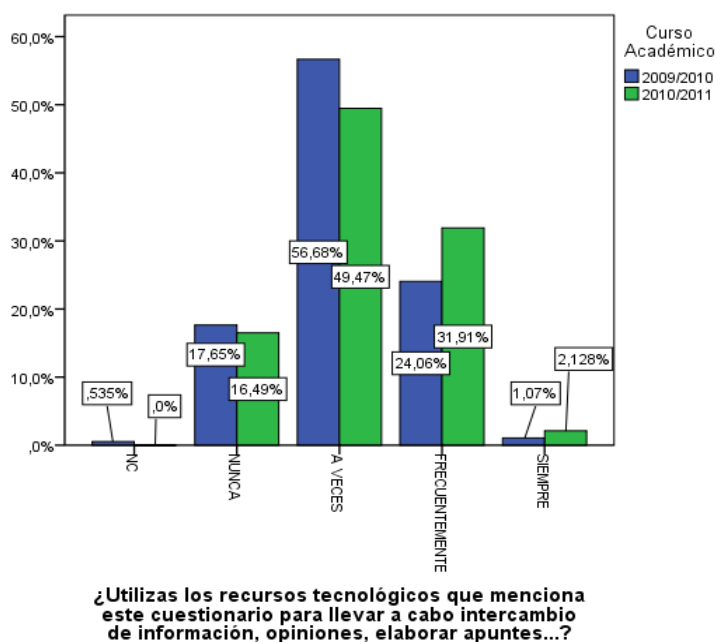
En esta segunda categoría también nos interesamos por la colaboración en el intercambio de información entre estudiantes del mismo o de diferente centro. Los datos obtenidos nos muestran (Gráfico 2), que el 56´6% en el curso 2009/2010 y el 49´4% en el curso 2010/2011 a veces se realiza dicho intercambio, aumentando las opiniones positivas en la opción de bastante. Esto nos indica que cada día aumenta dicho intercambio y mejora por tanto la calidad en la enseñanza y en la adquisición de competencias iniciales de los alumnos universitarios.

Gráfico 2: Intercambio de información



Relacionada con la pregunta anterior, nos centramos en el aprendizaje colaborativo obteniendo los resultados que mostramos en el gráfico 3 y donde queda reflejado que la evolución es positiva, aunque hay que seguir trabajando en este campo ya que aún queda bastante camino por recorrer. Los datos nos muestran que el 45´9% en el curso 2009/2010 y el 38´8% en 2010/2011 opinan que este aprendizaje solamente se lleva a cabo en algunas ocasiones, obteniéndose datos similares en relación a la opción de respuesta "frecuentemente". Destacar que durante la transición de un curso a otro, encontramos una pequeña mejora de actitud en relación a este aspecto. Este resultado es muy satisfactorio, aunque es necesario que esta colaboración se lleve a cabo con mucha más frecuencia para que de esta manera el alumnado gane en competencias y capacidades para ponerlas en práctica en su futuro trabajo como docente.

Gráfico 3: Aprendizaje Colaborativo



En esta segunda categoría también nos interesamos por la relación entre profesores y alumnos. En la tabla 6, encontramos una mejora entre los cursos 2009/2010 y 2010/2011, debido a que las puntuaciones en el primer curso se centran entre cinco y ocho puntos y en el segundo curso se encuentran principalmente entre siete y ocho puntos. Esto nos transmite que hay una evolución positiva y mejoría de estas relaciones entre docentes y discentes, lo que repercute en la calidad de las lecciones y de la enseñanza, promocionándose aún más el aprendizaje colaborativo, el buen ambiente en la docencia y el esfuerzo en el trabajo para conseguir una enseñanza adecuada a la sociedad actual. En cualquier caso tenemos que seguir trabajando duro para mejorar aún más esta relación entre ambas partes y llegar al máximo grado de unidad y así conseguir que la educación siga el mismo camino.

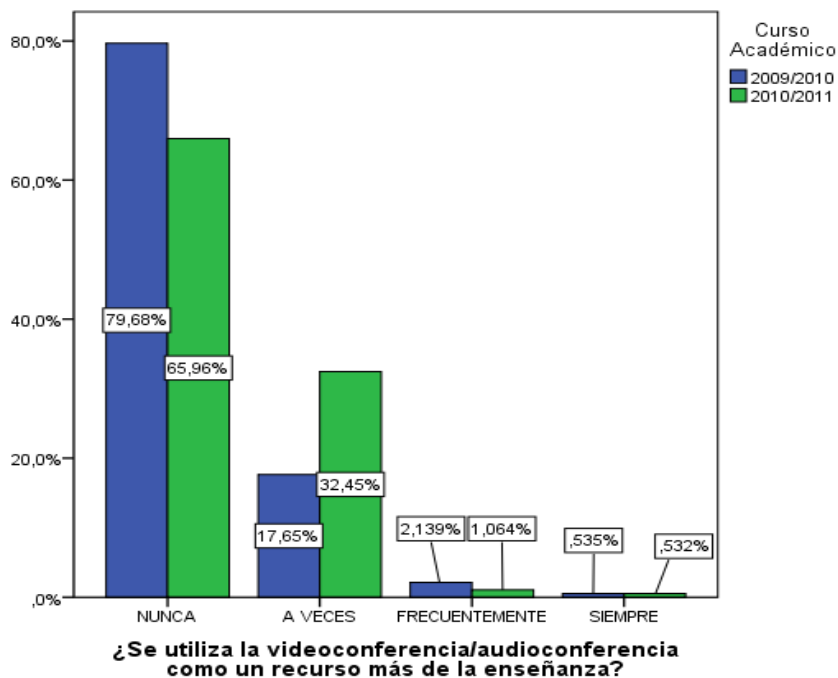
Tabla 6: Comparación de las relaciones entre alumnos y profesores

Grado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Curso 2009/2010	1'53%	2'3%	2'3%	6'15%	16'15%	23'85%	26'92%	15'38%	2'3%	3'07%
Curso 2010/2011	0'67%	2'02%	2'02%	2'7	9'45%	10'81%	43'24%	16'89%	8'1%	4'05%

La última de las categorías analizadas engloba a otros recursos que son nombrados con menos frecuencia pero que podemos hacer uso de ellos. En ella aparecen la prensa y radio, videoconferencia y audioconferencia entre otros.

Centrándonos en la videoconferencia y audioconferencia, observamos en el gráfico 4 que no son utilizados en la enseñanza. El 79'6% en el curso 2009/2010 y el 65'9% en el curso 2010/2011 creen que nunca han utilizado este recurso. Vemos que hay una pequeña mejoría, pero aún estamos lejos de utilizar este medio como apoyo a la enseñanza. Gracias a estos recursos podemos encontrar información centralizada y de calidad e intercambiar experiencias docentes con otros compañeros que se encuentren en otros lugares. Además aprendemos a utilizar recursos que los nativos digitales conocen desde pequeños.

Gráfico 4: Videoconferencia/audioconferencia



La prensa y la radio también pueden ser un gran medio para la enseñanza, para mejorar y encontrar diferentes perspectivas a la hora de analizar y obtener información. Por ello y debido a que son medios populares y al alcance de todos, el futuro docente debe de saber y adquirir las capacidades necesarias para usarlo como tal.

Los resultados nos revelan que el 85% en el curso 2009/2010 y el 82'4% en el curso 2010/2011, nunca han utilizado estos recursos con lo que podemos deducir que no le han proporcionado la competencia necesaria para utilizarlos.

4. Conclusiones

Las conclusiones obtenidas de nuestra investigación nos conducen pensar que aún queda trabajo por realizar y que la educación se encuentra en un proceso de cambio que todas las partes implicadas deben apoyar y cohesionar. Entre las principales conclusiones encontramos una falta de formación para utilizar y manejar algunos recursos (pizarra digital, pc adaptado, capturadora, videoconferencia...), que viene provocada por la inexistencia de estos medios en el centro. Tampoco encontramos recursos digitales para alumnos con necesidades educativas, lo que provoca que la enseñanza para ellos sea más complicada y no contenga la calidad y las posibilidades que ofrecen al resto del alumnado.

Por otro lado, Los recursos analizados tienen un gran impacto en la enseñanza. Se puede aprovechar para ganar en calidad, formación y expectativas, impulsando nuevos métodos de aprendizaje y aumentando el aprendizaje colaborativo que según la indagación realizada no se lleva a cabo habitualmente.

Por último, en ciertas ocasiones se lleva a cabo un intercambio de información con otros alumnos y profesores de la misma Facultad o con otras, aunque no se realiza con toda la frecuencia deseada, poniéndose de esta manera obstáculos al desarrollo y mejora de la actividad educativa.

Como conclusión final aclarar que hay que llevar a cabo una adaptación y reestructuración real en donde se alcancen las competencias que nos exige la sociedad actual, dotando de recursos digitales para la formación que el estudiante debe recibir para poder desempeñar su futura labor como docente.

Referencias

- Adell, J.** (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 7.
- Area, M.** (2002). La Integración Escolar de las Nuevas Tecnologías entre el deseo y la realidad. *Organización y Gestión Educativa*. 6. 14-18.
- Cabero, J.** (1996). Nuevas Tecnologías, Comunicación y educación. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. 1. 1-11.
- Cuadrado, I. y Fernández, I.** (2009). Funcionalidad y niveles de integración de las TIC para facilitar el aprendizaje escolar de carácter constructivista. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 9, 22-34.
- Cuadrado, I., Montaña, A., y Monroy, F. A.** (2011). Competencias TICs del profesorado universitario. *VI Congreso Internacional de Psicología y educación. III Congreso Nacional de Psicología de la Educación*. 6795-6805.

- Gisbert, M.** et al. (1992). Technology based trainging. Formador de formadores en la dimensión ocupacional, Tarragona, documento policopiado.
- Haag, S., Cummings, M. y McCubbrey, D. J.** (2004). *Management information systems for the information age (4ª ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Ibáñez, J. E.** (2003). *El uso educativo de las TIC*. Disponible en http://jei.pangea.org/edu/f/tic-uso-edu.htm#_Toc50017376. Consultado el 13/02/2011.
- Instituto de Tecnologías Educativas** (2011). Competencia Digital. Departamento de Proyectos europeos. Ministerio de Educación.
- Martínez, F.J.** (2009). Las tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) y las competencias básicas en educación. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 2 (3), 15-26.
- Marquès, P.** (2008). *Las TIC y sus aportaciones a la sociedad*. Disponible en <http://peremarques.pangea.org/tic.htm> Consultado el 10/05/2011
- Rodríguez, M. J. y Sánchez, A. B.** (2002). Competencias Docentes del profesor universitario para el uso didáctico de recursos tecnológicos ante el espacio europeo de educación superior. *Aula*. 12, 31-50.
- Ruiz, M. C.** (2010). El tratamiento de la información y la competencia digital en la educación secundaria obligatoria. *Innovación y experiencias educativas*. 27, 1-8.
- Santillana** (1991): *Tecnología de la Educación*, Madrid, Santillana.

Perceções de docentes do ensino básico do 1.º ciclo sobre a importância da educação para o ambiente

Perceptions of the basic education 1. cycle teachers on the importance of education for the environment

Daniel Geraldo, Rui Brazuna¹, Cláudia Baptista

Universidade do Algarve (Portugal)

drgeraldo@ualg.pt, prof.brazuna@hotmail.com, claudiarmandoabaptista@gmail.com

Resumo

A Educação Ambiental é determinante para a sustentabilidade das nossas vidas futuras e do Planeta em que vivemos. A escola, possui hoje um papel fundamental no desenvolvimento da “Consciência Ecológica” de todos os cidadãos. Desta forma, o presente estudo tem como objetivo refletir sobre a importância da Educação Ambiental, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, dando enfoque na opinião dos docentes. A incorporação da Educação para o ambiente no sistema educativo veio centrar a atenção nas especificidades associadas ao seu ensino aprendizagem e, em particular na relevância do papel do professor e da escola. O presente estudo aplicou-se a professores do ensino básico do 1.º Ciclo do distrito do Algarve, sendo eles professores titulares contratados, com ou sem vínculo e professores de atividades de enriquecimento curricular. Para a recolha de dados, foram efetuadas visitas às várias escolas do distrito, onde foram apresentados os objetivos do estudo e distribuídos inquéritos por questionário aos docentes. A aplicação, leitura e interpretação destes instrumentos, bem como dos resultados da pesquisa, foram reveladores de que o percurso escolar, no 1.º CEB, contribui para a evolução da consciência ambiental nas crianças, fomentando a literacia ambiental. Os professores mostraram-se bastante “abertos” para incorporarem e participarem mais ativamente quanto a questões ambientais na sala de aula e no espaço físico da escola. Os inquiridos consideram que a educação ambiental é importante e que deveria existir no 1.º Ciclo do Ensino Básico, contudo existe pouca participação dos mesmos em projetos deste cariz. Todavia os docentes afirmam, que nos projetos realizados na escola/agrupamento, estes tiveram uma grande receptividade por parte dos alunos aumentando o seu envolvimento com o espaço escolar, apresentando os alunos uma maior motivação para desenvolver mais projetos, um melhor desenvolvimento nas relações interpessoais com os colegas, professores e funcionários, apresentando também uma maior autonomia e criatividade. É de extrema importância existirem

estudos quanto a esta temática pois, através deles podem-se colmatar algumas lacunas que existam quanto à prática pedagógica da educação ambiental nas escolas, quanto à formação dos docentes, às dificuldades sentidas e, mesmo quanto à importância da abordagem desta temática nas escolas do 1.º CEB.

Palavras-chave: Alunos, Educação, Ambiente, Docentes, Perceções.

Abstract

Environmental education is crucial to the sustainability of our future lives and the planet we live on. The school now has a key role in the development of “Ecological Consciousness” of all citizens. Thus, this study aims to reflect on the importance of Environmental Education, 1st Cycle of basic education, focusing on the views of teachers. Incorporating Education for the environment in the educational system focused attention on the specifics associated with your teaching and learning, particularly in the important role of the teacher and the school. The present study applied to primary school teachers in district of Algarve, they being hired full professors, with or without bond and teachers of curriculum enrichment activities. For data collection, visits to several schools in the district, where they were presented the purpose of the study and questionnaire surveys distributed to teachers were made. The application, reading and interpretation of these instruments, as well as the results of the survey were revealing that the school career at 1st Cycle contributes to the development of environmental awareness in children, fostering environmental literacy. Teachers were quite “open” to incorporate and participate more actively as the environmental issues in the classroom and in the physical school space. The respondents believe that environmental education is important and that there should be 1st Cycle of basic education, yet there is little participation of them in projects of this kind. But teachers say that the projects undertaken in the school / group , they had a great receptivity on the part of students increasing their involvement with the school environment , with students greater motivation to develop more projects , a better development in interpersonal relations colleagues , faculty and staff , and also provides greater autonomy and creativity . It is extremely important studies exist on this topic because through them one can fill some gaps that exist regarding pedagogical practice of environmental education in schools, the training of teachers, the difficulties encountered, and even the importance of this approach subject in 1st Cycle of basic education schools.

Keywords: Students, Education, Environment, Teachers, Perceptions.

1. Introdução

Durante milhares de anos o Homem viveu na natureza e com a natureza, sem interferir significativamente nos múltiplos ecossistemas existentes no Planeta. A exploração desenfreada dos recursos naturais que teve início com a Revolução Industrial, bem como o modelo de desenvolvimento que a sociedade capitalista tem vindo a manifestar, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, conduziu a Humanidade à “crise ecológica” com que atualmente se depara (Benayas *et al.*, 2003).

Com o início da era industrial, o Homem iniciou um processo de desenvolvimento que foi prejudicando gradualmente o Ambiente, sem medir as consequências drásticas que daí poderiam advir (INA, 1990).

Pode-se dizer que a tecnologia tem evoluído mais rapidamente que a nossa capacidade real de domínio dos seus objetivos, e o fator produtividade passou a dominar numa escala que privilegia a quantidade em detrimento da qualidade (Vieira, 2008).

Desde as décadas de 60 e 70 que se têm começado a falar sobre a proteção do ambiente e não foram apenas os ambientalistas e ecologistas que ergueram a voz, mas também as instituições estatais passaram a empenharem-se na procura de soluções.

A perceção da crise que se fez sentir, nas últimas décadas do século XX, levou diversas entidades, nomeadamente a UNESCO, a ministrar várias conferências e seminários acerca do Ambiente (como por exemplo, em Estocolmo no ano 1972, em Belgrado no ano 1975, em Tbilissi no ano 1977, no Rio de Janeiro no ano de 1992, em Tessalonika no ano 1997, em Joanesburgo no ano 2002, entre outros) abarcando investigadores e especialistas de diferentes áreas com vista à identificação de métodos, estratégias e propostas de ação que desenvolvam, por parte do Homem, o respeito pelas leis da natureza que regem todo o equilíbrio da biosfera, por forma a contrariarem o lavrar empolgante da crise (DUDH, 1998).

Desde forma desde os anos 90 que as mentalidades e as ações começaram a mudar um pouco. A Humanidade passou a agir localmente para pensar globalmente. Atualmente é reconhecido que os fatores da crise ambiental estão intimamente relacionados com uma crise cultural de padrões de valores que regem o comportamento do Homem relativamente ao meio ambiente.

Neste contexto, é urgente o despertar de uma consciência de cidadania que ativamente se oriente para a preservação do futuro da Humanidade, e nada melhor do que as crianças para “mudar” o nosso e seu futuro.

2. Enquadramento conceptual

Segundo Nogueira e Silva (1986), consideram que, se a educação contemporânea reflete a crise da sociedade de uma forma geral, logo reflete também o incumprimento das promessas da modernidade. Desta forma, constata-se que as escolas são hoje permanentemente confrontadas com problemas derivados de fenómenos de exclusão social, desigualdades crescentes entre classes sociais, manutenção da desigualdade associada a género, diversidade cultural e violência.

A qualidade das aprendizagens sociais é fundamental e devem ser exercitadas na e pela escola, família e sociedade. É na escola que devem ser desenvolvidas as várias competências, nas áreas de autorrealização, do bem-estar físico e emocional, do desenvolvimento social, da educação para a cidadania, da formação cívica, bem como da formação moral. Na atualidade, a escola está integrada numa sociedade que a desafia e lhe exige novas funções e rumos diferentes. Urge que ela (re)apareça como local de aperfeiçoamento e de construção de conhecimentos cuja preocupação primordial seja a formação global dos alunos.

Assim é importante o modo como a escola se organiza, como funciona, como garante a comunicação e como facilita a formação cívica do aluno: formação do carácter, formação para os valores, formação para a autonomia e a participação ativa na sociedade. É, necessário que os regulamentos e as leis pelas quais a Escola se orienta tenha em conta esta importância como fator decisivo na construção do cidadão adulto, favorecendo as relações interpessoais entre professores e alunos e os restantes elementos da comunidade escolar.

Considera-se, que a educação para a cidadania deve ir mais além do que aquilo que se concretiza na escola, devendo ser o implementar de liberdade e da igualdade, que fomente no discente o desenvolvimento do respeito pelos outros e por si próprio, considerando-o, simultaneamente, como agente social em potência.

A escola é uma organização complexa cujo objetivo é, segundo Alves, *et al.* (1998) o “sucesso educativo” ou a obtenção de “Homens formados”, devendo procurar angariar e envolver todos os meios necessários para alcançar “um produto de qualidade” que, sem dúvida, passará pela formação integral das crianças e jovens onde assume centralidade o Eu e o Outro no contexto de uma Sociedade verdadeiramente democrática.

No século XXI, face às transformações que vão ocorrendo, tanto a nível social, económico, como cultural (a sociedade da informação, a multiculturalidade e a globalização) o conceito de cidadania assume novos contornos sociais e culturais em que o conceito de cidadania nacional dá lugar ao de cidadania europeia ou, mais amplamente, ao de cidadania global. Neste prisma a cidadania traduz, atualmente e cada vez mais, o valor da qualidade de vida, do respeito pelo próximo, por si mesmo e pela natureza.

O exercício da cidadania ambiental será o definidor das políticas públicas que efetivamente promovam a justiça social em harmonia com a natureza. Para tanto, como diz Silva em 2003, é indispensável à construção da identidade cultural de modo a consolidar uma perspectiva amorosa e solidária no relacionamento entre as pessoas e destas com a natureza.

O pleno exercício da cidadania ambiental, permite criar e consolidar, instrumentos democráticos para a gestão pública, no caso, o ambiente ecologicamente equilibrado, considerado pela Constituição como um bem de uso comum, ou seja, de todos, que não pode ser apropriado, ainda que de forma parcial, por quem quer que seja (Martins et al., 2001).

2.1 A educação Ambiental (EA)

Segundo Alves *et al.*, (1998), pode-se encarar o ensino como um processo organizado de transmissão de conhecimentos ou de organização de aprendizagens que visa, por isso a formação intelectual dos jovens, revelando-se como instruções e explicações cedidas para um uso especial.

Educar é um processo permanente e não um produto, pois, mais do que ensinar, a alguém, o que pensar ou o que fazer, é despertar neste, o como pensar e agir (Ghiglione e Matalon 1992). Por conseguinte, considerando que o Homem e se torna pessoa na relação com todas as outras e, embora, normalmente, se delegue à família e à escola a tarefa de educar, a verdade é que é toda a sociedade que educa.

Neste contexto, é preciso delinear a visão de Ambiente. Normalmente este é concebido de modo imóvel, como o local onde tudo acontece e dele se dissocia o Homem.

Só nas últimas décadas é que o Homem começa a ter consciência das suas ações e da necessidade de adotar novas atitudes em relação ao mundo natural, bem como ao Ambiente, em geral.

O autor, Fernandes em 2001, refere que a atual situação da EA é o resultado de uma história de fracassos e sucessos em que prevalecem mais as intuições e as boas vontades do que a eficácia de um instrumento pedagógico capaz de informar, esclarecer e formar educadores empenhados e disponíveis, bem como as instituições que os enquadram.

A EA é uma ação ou um processo de reconhecimento dos valores humanos que visa procurar esclarecer conceitos e permite fomentar destrezas e atitudes necessárias à compreensão das seguintes inter-relações: Homem/Sociedade e Cultura/Educação.

Considera-se urgente que o ser humano adote uma nova consciência ecológica e uma nova postura ética face à natureza. A EA é um processo em que o Ambiente é abordado na sua globalidade, como define a LBA (DL n.º 11/87, de 7 de Abril), devendo ser encarada como um conjunto dos sistemas físicos, químicos e biológicos e as suas relações com os fatores económicos, sociais e culturais, sobre os seres vivos e a qualidade de vida do homem.

No Congresso de Belgrado foram traçados os objetivos fundamentais da educação ambiental, (Santana *et al.*, 2010), desta forma, apresentam-se de forma sumária esses objetivos:

1- Consciência: ajudar os indivíduos e os grupos sociais a tomar consciência do ambiente que os envolve e dos problemas ambientais presentes e futuros;

2- Conhecimento: ajudar os indivíduos e os grupos sociais a adquirir uma compreensão fundamental do ambiente, dos seus problemas, da responsabilidade social, dos impactes antropogénicos e do papel crítico que lhe incumbem;

3 - Atitude: ajudar os indivíduos e os grupos sociais a adquirir, entre os valores sociais, os de proteção do ambiente, de forma a terem uma motivação forte para quererem participar ativamente na sua proteção e no seu melhoramento;

4- Competências: ajudar os indivíduos e os grupos sociais a adquirir as competências necessárias para a solução dos problemas do ambiente;

5- Capacidade de avaliação: ajudar os indivíduos e os grupos sociais a avaliar as medidas e os programas de educação ambiental, em função de fatores ecológicos, políticos, económicos, sociais, estéticos e educativos;

6 - Participação: ajudar os indivíduos e os grupos sociais a desenvolver o seu sentido de responsabilidade e o seu sentimento de urgência perante os problemas ambientais, para que garantam a elaboração de medidas próprias para os resolver.

2.2 O papel da Escola face à temática da Educação Ambiental

Desde sempre a escola desempenhou um papel muito importante na vida do Homem e na criação de uma sociedade. Para além de ser um espaço de transmissão de conhecimentos, é obviamente um local privilegiado para a socialização e integração das crianças e jovens, devendo proporcionar a educação e desenvolvimento de atitudes, valores e comportamentos sociais ajustados. Os alunos devem compreender a Natureza para a respeitarem, pois, só se conserva e se protege o que se ama, e só se ama o que se conhece (Schmidt, 1990).

A escola, tem um papel de destaque no quotidiano de todos os alunos, sensibilizando-os, envolvendo-os e levando-os a respeitar o ambiente que os rodeia. Neste contexto, a escola deverá ter em conta as crianças como agentes de mudança e deve ser capaz de as ajudar a incutir atitudes corretas em termos ambientais no seio das suas famílias, esforço que por vezes se tornam difícil de concretizar. São, também, as crianças que mais podem beneficiar com a aquisição de hábitos mais saudáveis, no que concerne à sua saúde e à saúde do Planeta.

Com o aparecimento das áreas curriculares não disciplinares, mais especificamente, da Formação Cívica, a escola passou a ser um espaço onde são criados momentos de reflexão, participação, confronto de ideias e intervenção comunitária, com vista ao desenvolvimento de uma consciência de cidadania global onde a EA ocupa um lugar de destaque, ou pelo menos o deveria ocupar

Pode-se considerar que a área de Estudo do Meio é aquela que está mais dotada de potencialidades para funcionar como eixo estruturador do curriculum do 1.º Ciclo, proporcionando um conjunto de conteúdos temáticos que permitem, com uma gestão bem organizada, articular as aprendizagens das restantes áreas, como a educação ambiental. Embora a área da língua portuguesa e da matemática também possam ser áreas de abordagem da temática ambiental (Coutinho, 1998).

A disciplina de estudo do meio tem, no seu conteúdo inúmeras potencialidades de se desenvolver a educação ambiental nas escolas do 1.º CEB. Quanto à língua portuguesa, podem ser debatidos temas de educação ambiental, através da interpretação de textos, através da dramatização e da leitura. Relativamente à matemática, existem inúmeros exercícios que podem ser adaptados para que se consiga introduzir a temática da EA na sala de aula ao lecionar esta temática (Coutinho, 1998).

Relativamente às atividades de enriquecimento curricular (AEC), em que as mais promovidas são, o inglês, a atividade física e desportiva e as atividades lúdico expressivas (plástica, musical e dramática), podem ser articuladas inúmeras atividades de cariz cívico ligado à EA.

3. Metodologia

A metodologia foi efetuada, como descrito anteriormente em quatro passos gerais. O primeiro passo foi referente à recolha de bibliografia sobre a temática abordada, dando enfoque à caracterização da área de estudo, dado que a área de estudo pretendia inicialmente ser a região do Algarve, no entanto, devido a fatores temporais, cingiu-se somente aos concelhos de Faro e Olhão.

Posteriormente deu-se início à elaboração dos inquéritos por questionário e à sua aplicação, de forma a avaliar e perceber as opiniões dos docentes quanto à importância da educação ambiental no 1.º Ciclo do ensino Básico. Com a aplicação deste método podem ser retiradas bastantes conclusões acerca da temática e da sua viabilidade no futuro, ou seja, a uma futura educação ambiental nas escolas cada vez mais presente. Por fim, efetuou-se a compilação de toda a informação recolhida, realizando-se análises comparativas das respostas e entre respostas de forma a ficarem mais completas no presente estudo.

O estudo foi efetuado na região do Algarve, mas somente foram aplicados os inquéritos por questionário somente nos concelhos de Faro, Loulé e Olhão.

No concelho de Faro, das 17 escolas de 1.º CEB existentes, foram aplicados questionários em 8 das mesmas. Em Olhão, das 13 escolas de 1.º CEB existentes, foram aplicados questionários em 5 delas. Em Loulé, das 22 escolas de 1.º CEB existentes, foram aplicados questionários em 3 delas

Os questionários não foram aplicados a todas as escolas devido à falta de receptividade de alguma delas e também devido à distância percorrida até às mesmas. Também não foram contabilizadas as escolas onde foram entregues questionários, mas que não se obteve nenhum questionário preenchido.

De acordo com a revisão bibliográfica, um dos instrumentos de investigação utilizados, para identificar práticas, opiniões e perceções dos docentes, foram os inquéritos por questionários. Posto isto, considerou-se que esta metodologia foi importante no desenvolvimento do presente estudo. Esta foi elaborada tendo em conta os objetivos do trabalho, relativamente à perceção de docentes do ensino básico do 1.º Ciclo sobre a importância da educação para o ambiente.

O questionário foi dirigido aos docentes de 1.º CEB, que trabalham nas escolas da região do Algarve, sendo as perguntas elaboradas de forma a garantir a comparabilidade das respostas.

Este questionário é constituído por 24 questões, que foram agrupadas, de forma a evitar repetição de conteúdos. Este encontra-se dividido nas seguintes categorias:

- I. Identificação dos docentes;
- II. Identificação da importância da educação ambiental;
- III. Perceção da atualidade da educação ambiental.

Foram distribuídos no total 75 inquéritos por questionário aos docentes, em 16 escolas do concelho de Olhão, Loulé e Faro. Uma parte destes foi entregue nas escolas de 1.º CEB, outras foram entregues nos agrupamentos de escolas ou de escolas não agrupadas, para futura distribuição (isto ocorreu devido à exigências dos respetivos agrupamentos), ficando responsável pela distribuição e esclarecimento dos inquéritos. Uma pequena percentagem ainda foi distribuída através de correio eletrónico, devido à impossibilidade de horários ou disponibilidade de tempo dos inquiridos, devido à sua componente letiva ou outras atividades em paralelo.

Uma vez que o pressuposto na realização dos questionários era obter uma amostra representativa da população em estudo, foi utilizada a equação definida por Duarte (2006) para averiguar se a dimensão da amostra neste estudo podia ser considerada representativa da população finita (Equação 1).

Para calcular a dimensão adequada da amostra (n) de uma população finita (N), quando se pretende estimar uma proporção da população (p), utiliza-se a equação 5 relativa a uma amostra aleatória simples e que garante um nível de precisão (D).

$$n = \frac{p \cdot (1 - p) \cdot D^2}{z^2 + p \cdot (1 - p) \cdot N}$$

Segundo Quivy e Campenhoudt (2003), o cálculo da dimensão da amostra é baseado nos seguintes pressupostos:

- Assume-se a pior hipótese, ou seja, quando a dispersão é máxima e a proporção (p) é 0,5, sendo que a função $[p \cdot (1 - p)]$ assume o valor máximo 0,25;
- O valor de N neste caso é de 1 698 (considerando que existem 1 298 docentes de 1.º CEB titulares de turma (GETE, 2010) e efetuando uma extrapolação estima-se que existam no Algarve cerca de 400 professores de atividades de enriquecimento curricular (AEC)).

Deste modo, os questionários empregues foram efetuados de forma a garantir uma dimensão da amostra, que garantisse a sua representatividade.

4. Resultados

A organização, a apresentação e análise das respostas dos questionários seguem os critérios descritos na metodologia, em termos de agrupamento das variáveis. Além disso, nos resultados dos questionários, foi feito um estudo individual para cada questão e correlacionaram-se algumas questões entre si, para averiguar as relações entre as respostas.

Relativamente às habilitações literárias dos inquiridos (Fig. 1), esta questão serve para averiguar onde se encontra a maior frequência dos docentes, relativamente ao seu escalão habilitacional.

A questão da situação profissional (Fig. 2) serve para averiguar a situação profissional de cada inquirido, ou seja, se estes estão a lecionar na escola ou no agrupamento de forma permanente ou são contratados a nível temporário, pois a sua estabilidade profissional pode condicionar a ligação destes docentes a projetos de cariz ambiental, principalmente se forem duradouros.

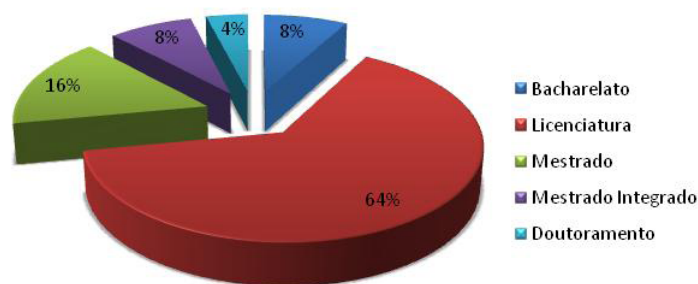


Fig. 1: Habilitações literárias dos inquiridos.

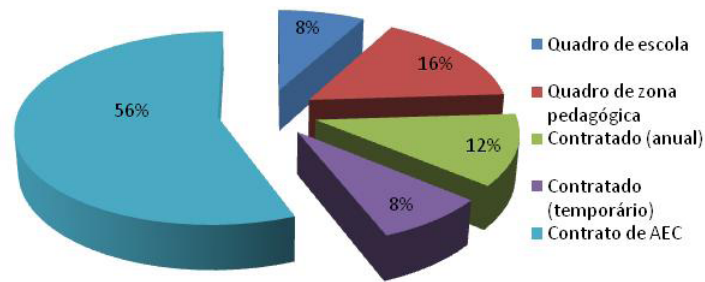


Fig. 2: Situação profissional dos inquiridos.

Na figura 1, verificam-se diferenças no que respeita aos níveis habilitacionais dos inquiridos, ou seja, a resposta com a maior frequência (16 respostas) foi referente à licenciatura, representando 64 % das respostas. Seguidamente evidencia-se que 16 % é detentor do nível académico correspondente ao Mestrado.

A figura 2, revela que existem poucas diferenças no que respeita aos níveis da situação profissional dos inquiridos, ou seja, a resposta com a maior frequência foi referente a contratados para lecionarem as AEC, representando 56 % das respostas. Seguidamente evidencia-se que 16 % são docentes que se encontram em quadro de zona pedagógica. Verifica-se que só 8 % dos inquiridos é que se encontra em quadro de escola, ou seja, a lecionar sempre na mesma escola ou no mesmo grupo de escolas agrupadas ou não agrupadas. Conclui-se que 92 % dos inquiridos não se encontrará na mesma escola no próximo ano letivo, o que condiciona em larga escala, o desenvolvimento de projetos ao longo de cada ano letivo.

A questão relacionada com a importância da EA (Fig. 3) pretende avaliar se os docentes inquiridos consideram importante a educação ambiental nas escolas.

Na figura 4 é apresentada a questão referente à presença da prática da EA nas suas salas de aula e, esta questão pertence averiguar se os docentes inquiridos praticam educação ambiental nas suas aulas, inserido no curriculum de 1.º CEB ou como AEC.

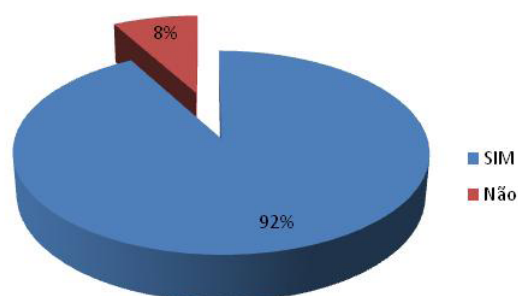


Fig. 3: Opinião dos inquiridos quanto à importância da EA.

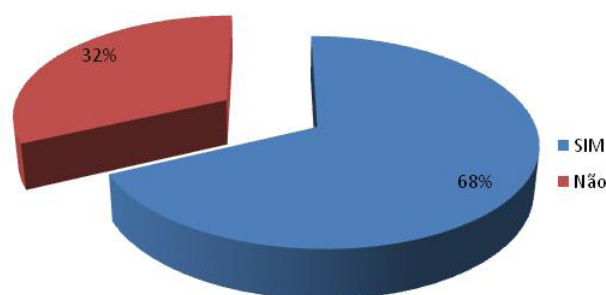


Fig. 4: Presença da educação ambiental na prática pedagógica.

Os dados obtidos na figura 3, foram bastante elucidativos da opinião dos docentes, ou seja, a maioria (92 %) dos docentes considera que é importante a educação ambiental nas escolas.

Os dados da figura 4, foram também bastante elucidativos da prática dos docentes, ou seja, a maioria (68 %) dos docentes afirma que a educação ambiental está presente na sua prática pedagógica.

No que concerne a estas duas questões (Fig. 3 e 4), estabeleceu-se uma relação entre as respostas sobre a familiarização dos inquiridos relativamente à consideração da importância da educação ambiental e à existência desta educação na prática pedagógica de cada docente questionado. Neste caso utilizou-se o teste do Qui-quadrado (χ^2), porque foram relacionadas duas questões fechadas, de resposta dupla, ou seja, de “Sim” ou “Não”, e por este motivo aplica-se este teste.

Tabela 1: Relação entre as respostas sobre a familiarização dos inquiridos relativamente à consideração da importância da educação ambiental e à existência desta educação na prática pedagógica de cada docente questionado.

		A EA encontra-se presente na atividade letiva		
		Sim	Não	Total
Importância da EA no 1.ºceb?	Sim	17	6	23
	Não	0	2	2
Total		17	8	25

Como se pode verificar, estas duas variáveis apresentam relações entre elas, ou seja, a maior parte das pessoas que responde “Sim” na questão da importância da EA, também responde “Sim” à prática da EA nas suas salas de aula. Nenhum inquirido respondeu “Não” à temática da importância da educação ambiental e, “Sim” quanto à prática em sala de aula. O que significa, que a população amostrada considera que é extremamente a educação ambiental, mas nem sempre prática essa educação nas suas salas de aula. Somente 8 dos inquiridos (32 %) responderam “Não” nas duas questões.

Em seguida é apresentado (Fig. 5 e 6), em que áreas estão presentes a prática da educação ambiental, referida pelos inquiridos que afirmaram que praticavam a educação ambiental na sua atividade profissional (68 %). Neste caso dividiram-se as respostas em duas, ou seja, separam-se as respostas dos professores titulares e os professores das AEC.

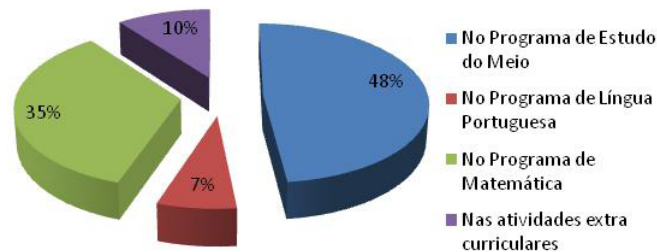


Figura 5: Resposta dos professores titulares.

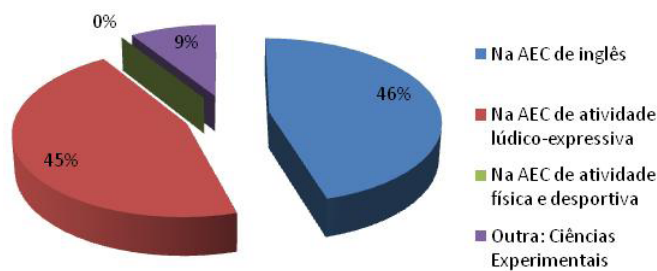


Figura 6: Resposta dos professores das AEC.

Segundo a figura 5, pode-se verificar que é no programa de estudo do meio (48 %) onde os professores utilizam mais a educação ambiental, também porque esse mesmo programa aborda temas relacionados com o ambiente. Em segundo lugar encontra-se o programa de matemática (35 %), neste caso, é de salientar que provavelmente muitos professores recorrem a materiais e mesmo formulação de problemas para lecionar esta disciplina.

Relativamente à figura 6, verifica-se que é na AEC de Inglês (46 %) e lúdico-expressiva (45 %) onde se encontra a maioria (quase totalidade) das respostas, pois nestas áreas são utilizados muito material reciclado, reutilização de materiais, dramatização de histórias, etc.

As AEC são umas das atividades onde mais se verifica a preocupação pelo ambiente, pois são atividades bastante lúdicas e que direta ou indiretamente estão a educar para o ambiente e o não desperdício dos materiais.

A figura 7 diz respeito à disponibilidade dos docentes em abordarem temas de EA na sua sala de aula.

A figura 8 diz respeito à opinião dos docentes quanto à existência de uma AEC futura de Educação ambiental no 1.º CEB.

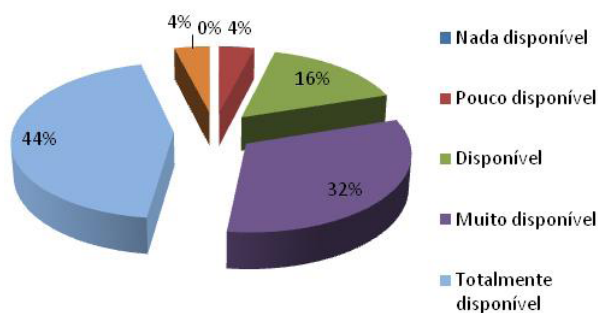


Figura 7: Disponibilidade dos docentes.

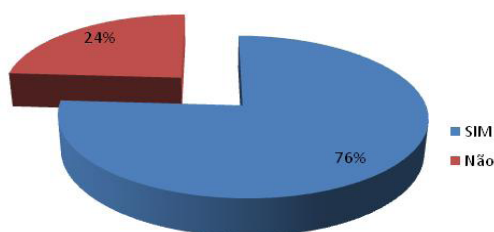


Figura 8: Relevância de existir uma AEC de EA no 1.º CEB.

Pode-se verificar através da Fig. 7 que a maioria dos inquiridos considera que está totalmente disponível (44 %) para abordar temas ligados ao ambiente nas suas salas de aula, e 32 % refere estar muito disponível. Desta forma, conclui-se que a maioria dos inquiridos se encontra disponível (disponível, muito disponível ou totalmente disponível) para abordar temas ligados ao ambiente (92 %) nas escolas.

Quanto à Fig. 8, verifica-se que a maioria dos inquiridos (76 %) considera de elevada importância a existência de uma EA no 1.º CEB.

A figura 9 pretendem avaliar se os docentes que trabalharam questão relacionadas com o ambiente, verificam envolvimento dos alunos, e se este envolvimento era positivo ou negativo. E também, se consideram que existiram efeitos nos alunos que ficarão presentes até ao futuro (Fig. 10).

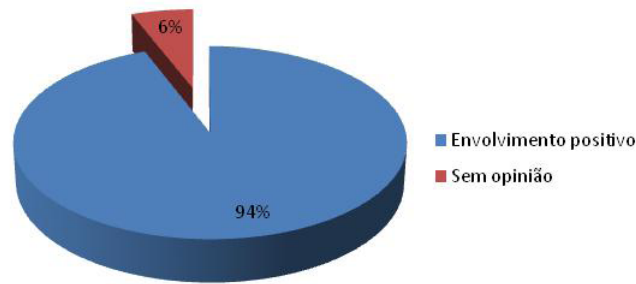


Figura 9: Opinião sobre o envolvimento dos alunos na EA.

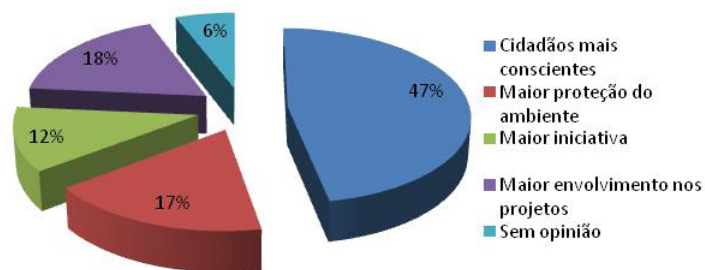


Figura 10: Opinião quanto aos efeitos futuros nos alunos.

Desta forma, considera-se que a esmagadora maioria dos inquiridos que praticam atividades de educação ambiental nas suas salas de aula, aprecia o envolvimento dos seus alunos como positivo.

Ao longo da discussão de resultados verifica-se que os professores se relacionam e se sentem motivados quanto à prática da educação ambiental e a opinião destes profissionais é que os seus alunos se envolvem nos temas e se mantêm motivados e interessados neste tipo de temas/abordagens.

Através da figura 10, verifica-se que cerca de metade dos inquiridos (47 %) considera que ao se praticar uma educação ambiental nas escolas de 1.º CEB, tornam-se cidadãos mais conscientes no futuro. No entanto, 17 % dos inquiridos considera que se forma cidadãos que farão algo positivo quanto à proteção do ambiente e 18 % considera que futuramente estes alunos vão-se inserir em projetos e provavelmente serem pioneiros de muitos projetos ligados ao ambiente e sustentabilidade.

As seguintes figuras referem-se à prática da EA na sala de aula e envolvente, nomeadamente em projetos, e quais.

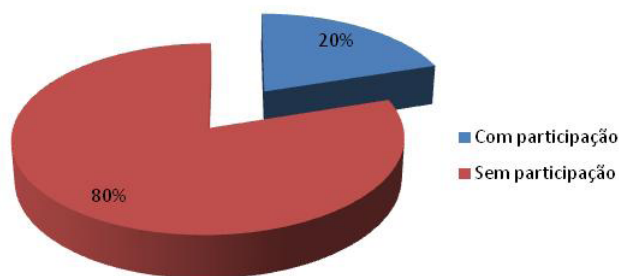


Figura 11: Docentes com envolvimento em projetos.

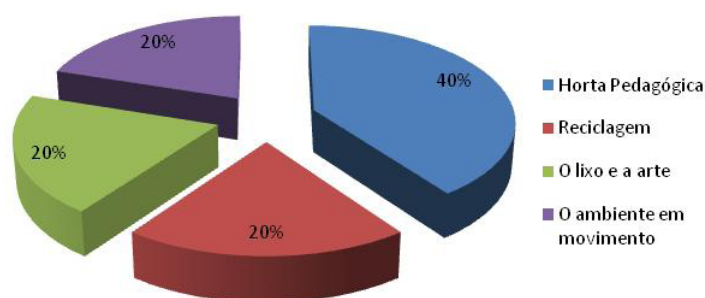


Figura 12: Temas dos projetos.

Verifica-se através da figura 20, que a maioria dos inquiridos não participou (80 %) em projetos de educação ambiental, ou seja, somente 5 dos 25 inquiridos participou em projetos.

A maioria dos projetos onde os docentes participaram, foram relacionados com, hortas pedagógicas (40 %). Com uma reposta cada (20 %) encontram-se projetos de reciclagem de arte com lixo e de ambiente com desporto.

Verificou, numa das escolas que foi visitada que o projeto da construção de uma horta pedagógica surgiu por uma turma do 2º ano. Os professores “agarraram” nesta ideia dos alunos e através dela conseguiram construir uma horta no recinto escolar. Esta horta, possui-a uma organização bastante simétrica em 8 pequenos canteiros, e com rotativada na plantação das culturas.

A horta encontra-se protegida com uma pequena vedação de madeira de troncos, que provavelmente estavam ao abandono, pelo aspeto que apresentavam. E toda a zona onde esta horta estava inserida, esta limpa e apresentava um cuidado extremo para que tudo se mantivesse esteticamente bem feito e estruturado. Através desta horta, os professores conseguem educar para a prática de uma agricultura biológica, para a proteção do ambiente, através da racionalização da água para a rega e através do consumo de bens produzidos pela própria horta (não consumismo e não desperdício), entre outros conteúdos.

A figura 13, averigua se os professores inquiridos realmente atuam em diversas áreas quando

abordam temas ligados ao ambiente, como por exemplo, o não desperdício e o não consumismo exacerbado. Enquanto a figura 14 pretende avaliar qual a finalidade dessas ações.

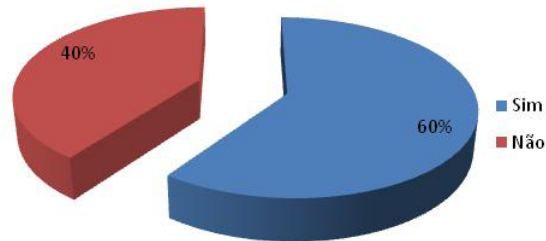


Figura 13: Abordagem de vários conteúdos da EA.

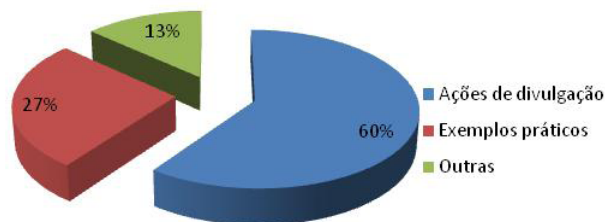


Figura 14: Finalidade das ações de consumismo/desperdício.

Verifica-se (Fig. 13) que os inquiridos praticam vários temas ou abordam-nos na sua sala de aula (60%). No entanto verifica-se que 40% não aborda estes temas na sala de aula.

Verifica-se que os inquiridos usam na sua maioria a divulgação para abordarem temas ligados ao consumismo e ao desperdício (60%) (dos 15 inquiridos que afirmaram que abordavam esta temática na questão 16, 9 deles responderam que só abordam esta temática através da divulgação. No entanto, 27% dos inquiridos, utilizam casos práticos para abordar esta temática.

Na figura 15, apresenta-se os resultados referente à questão se os professores fazem algo para aumentar a reciclagem na escola, como por exemplo dos pacotes de leite e bolachas e dos materiais usados na sala de aula. Enquanto a figura 16 apresenta, quais os materiais mais reciclados na sala de aula.

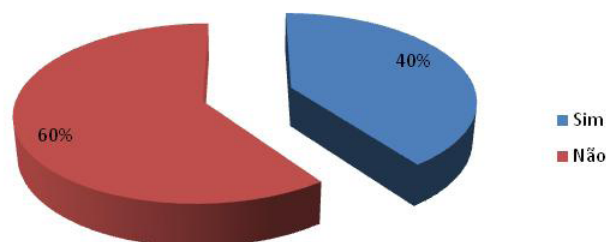


Figura 15: Inquiridos que usam ou não reciclagem na sala.

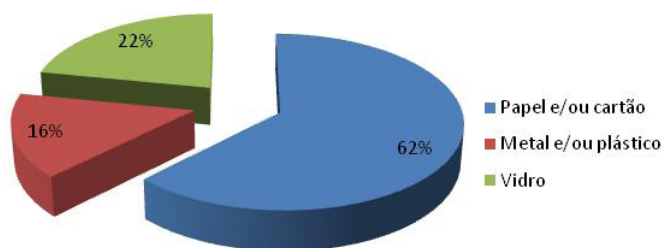


Figura 16: Os materiais mais reciclados.

Verifica-se que a maioria dos inquiridos (60 %, representando 10 dos inquiridos) não utiliza a reciclagem em sala de aula, contra 40 % (representando 15 dos inquiridos) que utiliza. Considera-se que a percentagem de docentes que não utiliza a reciclagem ainda é muito elevada. Nas visitas que foram efetuadas a algumas salas de aula, verificou-se que existiam muitas salas com separação de lixo. Os caixotes dessa separação de lixo na sua maioria eram efetuados com caixotes de cartão, ou seja, já os caixotes eram reutilizados, dando um bom exemplo de reciclagem/reutilização.

Pode-se constatar pela análise da figura 16, que o material mais utilizado é o papel e/ou cartão (62 %) e em seguida o metal e/ou plástico (22 %) e por fim o vidro com 16 %.

Constata-se que as respostas são coerentes com os trabalhos produzidos pelos alunos em sala de aula. Pois, no decorrer da aplicação dos questionários foram visualizadas algumas salas de aula e na realidade a maioria dos trabalhos expostos confeccionados com material reciclado eram de papel e/ou cartão.

Todas estas respostas evidenciam assim a possível aceitação por parte dos docentes da existência de uma AEC de Educação ambiental, que segundo as respostas obtidas é considerada como bastante enriquecedor para os alunos do 1.º CEB.

5. Conclusões

Segundo Alves (1998) o Ambiente está relacionado com o Homem, podendo definir-se como o conjunto dos sistemas físicos, ecológicos, económicos e socioculturais com efeito direto ou indireto sobre os organismos e a qualidade de vida do Homem.

A EA é uma ação ou um processo de reconhecimento dos valores humanos que visa procurar esclarecer conceitos e permite fomentar destrezas e atitudes necessárias à compreensão das seguintes inter-relações: Homem/Sociedade e Cultura/Educação. De uma forma simples e consensual, Alves (1998) define EA como: “Educar sobre o Ambiente, no Ambiente e pelo Ambiente” cujo objetivo principal das ações da EA visa uma profunda mudança de atitudes quanto a esta matéria.

Quanto aos resultados recolhidos, conclui-se que a EA está presente na prática letiva dos docentes do 1.º CEB e estes apresentam uma elevada disponibilidade para abordar temas relacionados com o ambiente na sala de aula. A abordagem da EA é essencialmente realizada na disciplina de Estudo do Meio, e nas AEC.

Conclui-se que é necessário orientar todas as atividades da comunidade educativa para uma ética e uma cultura ambientais, com “olhos postos” na melhoria do meio social e natural.

Acredita-se que dessa forma a EA assumirá um novo protagonismo e cada cidadão (desde criança a adulto), olhará com maior objetividade para o funcionamento da sociedade humana, e assumirá uma postura de motivação para a vida coletiva e para a assunção de responsabilidades, consciencializando-se de que o futuro da humanidade e a qualidade de vida das gerações futuras, depende, maioritariamente, das escolhas que fizerem na sua própria vida. Tendo isto em linha de conta, o papel dos educadores (professores, família e sociedade) é de vital relevância.

Sem prejuízo da importância que há que conceder aos problemas ambientais de carácter mais global, na abordagem da problemática ambiental ao nível do ensino elementar, parece-nos que seria importante trazer para os contextos formativos específicos em que os professores trabalham, um olhar mais atento e crítico sobre o seu ambiente imediato e, deste modo, criar condições mais favoráveis a uma melhor exploração das realidades quotidianas que partilham com os seus alunos.

Considera-se que o mais importante de todos os recursos disponíveis no nosso Planeta é o Homem, é com ele que se tem de contar, nele tem-se de apostar, para investir no futuro, na educação, na consciencialização e criação de novos comportamentos onde a tolerância, a solidariedade, os sentidos de justiça e amor sejam determinantes porque “Nós apenas pedimos o mundo emprestado aos nossos filhos – um dia vamos ter que lho devolver” (Kashmira - Provérbio Hindu).

Referências

- Alves, F. L., Caeiro, S. e Carapeto, C. (1998).** Educação Ambiental. Universidade Aberta. Lisboa, Portugal.
- Benayas, J., Gutiérrez, J. e N. Hernández (2003).** La investigación en educación ambiental en España. Madrid: Ministerio de Medio Ambiente.
- Coutinho, R. (1998).** A contribuição da educação para a Formação da Cidadania, in *Inovação* 11, p.161-169.
- Decreto-Lei n.º 11/87** de 7 de Abril de 1987 – Lei de Bases do Ambiente.
- Dudh** - Declaração Universal dos Direitos do Homem (1998). Imprensa Nacional da Casa da Moeda. Todos os Seres Humanos. Manual da Educação para os Direitos do Homem. Comissão Nacional da UNESCO. Ministério da Educação.

- Fernandes, J. A.** (2001). *Do Ambiente Propriamente Dito – Considerações pouco canónicas sobre Ambiente e o Desenvolvimento Sustentável*. Editor IPAMB. Lisboa, Portugal.
- Ghiglione, R. e Matalon, B.** (1992) *O Inquérito - Teoria e Prática*. 1ª Ed. Celta Editora. Oeiras, Portugal.
- Martins, S.R., Soler, A.C. e Soares, A.M.** (2001). Instrumentos tecnológicos e jurídicos para a construção da sociedade sustentável. pp.157-182. In: *O Desafio da Sustentabilidade*. Perseu Abramo. São Paulo, Brasil.
- Nogueira, C. e Silva, I.** (2001). *Cidadania: Construção de novas práticas em contexto educativo*. Edições ASA. Porto, Portugal.
- Quivy, Raymond e Campenhoudt; Luc Van** (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva. Lisboa, Portugal.
- Santana, G. L., Guterres, I. S. e Fonseca, M. J.** (2010). *Novo professor e novo aluno: trabalho cooperativo no ambiente online: texto colaborativo-Curso de formação de Tutores oferta 5-UEMANET*. Disponível em www.avamodlle.uema.br. acedido em 12/02/2013
- Schmidt, L.** (1993). *O Verde Preto no Branco*. Gradiva: Publicações, Lda.
- Silva, B.** (1986). *Dicionário de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, Brasil: FGV., pp. 1421.
- Silva, D.** (2003). *Educação sanitária e ambiental. Módulo da oficina de formação e capacitação*. Florianópolis: UFSC, Brasil, pp. 191.
- Vieira, F. A.** (2008). *Meio ambiente e homem: um olhar marxista*. Revista História Agora, n.º6. São Paulo, Brasil.

Envolver os estudantes no processo de ensino-aprendizagem: Uma experiência no decurso da UC de História e Epistemologia de Enfermagem

Involving students in the teaching-learning process: An experiment throughout UC of Nursing History and Epistemology

Isabel Ferraz, Cristina Baixinho, Helga Rafael, Óscar Ferreira

Escola Superior de Enfermagem de Lisboa (Portugal)

ipereira@esel.pt, crbaixinho@esel.pt, hrafael@esel.pt, offerreira@esel.pt

Resumo

A História enquanto disciplina deve incidir naquilo que no passado é significativo. A História e Epistemologia de Enfermagem deve contribuir para a estruturação da memória coletiva dos futuros enfermeiros, perspetivando a evolução do ofício/profissão, e a forma como evoluíram os valores e as sensibilidades em diferentes épocas e contextos. Os estudantes devem ser desafiados e orientados a realizar pequenos estudos partindo do quotidiano e tomando como elementos entre outros o património ambiental, as memórias e narrativas locais, bem como os materiais de arquivo. O fortalecimento da vertente formativa da História implica uma orientação regressiva que invoque a perspetiva etnográfica, cívica e experiencial dos alunos, tornando coerente e significativa a combinação entre memória e história. Este artigo pretende dar a conhecer como foram envolvidos no processo de ensino-aprendizagem os estudantes da disciplina de História e Epistemologia de Enfermagem, os resultados obtidos com esta estratégia e como ela foi percebida por estudantes e docentes. Trata-se de um estudo exploratório, descritivo e qualitativo que envolveu 352 estudantes do 1º ano da Licenciatura em Enfermagem e 4 docentes. A colheita de dados decorreu no final do 1º semestre. Consultaram-se materiais produzidos no âmbito da disciplina; aplicou-se um questionário aberto aos alunos e utilizaram-se os resultados da avaliação e as perceções dos docentes sobre a forma como esta experiência foi vivida. Os estudantes realçaram como positivo o empenho dos professores e a dinâmica impressa nas aulas. Sugeriram a necessidade de se disponibilizarem resumos, sínteses, e esquemas da matéria lecionada. Os docentes revelaram que os discentes manifestaram interesse e motivação; investiram no trabalho autónomo; e melhoraram a

assiduidade. Conclui-se que o uso de estratégias ativas que estimulam o envolvimento e o empenho dos estudantes nas aulas de História e Epistemologia de Enfermagem visando o desenvolvimento de competências e atitudes é francamente positiva constituindo-se como um grande desafio e fonte de satisfação para docentes e discentes.

Palavras-chave: História e Epistemologia de Enfermagem, experiência pedagógica, ensino-aprendizagem, estratégias, envolvimento dos estudantes.

Abstract

As a discipline, History should focus on what is significant in the past. Nursing History and Epistemology should contribute to the collective memory development of future nurses, foreseeing the evolution of the craft / profession, and how evolved the values and sensitivities at different times and contexts. Students must be challenged and guided to perform small everyday trials, starting and building elements and other environmental assets, memories and local narratives, as well as archival materials. Strengthening the history training aspect implies a regressive direction invoking the ethnographic perspective, civic and student experiential, making consistent and meaningful combination between memory and history. This article intends to show how the students were involved in teaching-learning of the History and Epistemology of Nursing discipline, the results obtained with this strategy and how it was perceived by teachers and students. This is an exploratory, descriptive and qualitative study that involved 352 students of 1st year of BSc in Nursing and 4 teachers. Data collection took place at the end of the 1st half. The materials consulted were produced within the discipline; an open questionnaire was applied to the students and the results of the teachers' evaluation and perception about how this experience was lived results were used. Students highlighted as positive the teachers' commitment and the classes' dynamic. They suggested the need to make available the abstracts, summaries, and schematics of the subjects taught. Teachers revealed that students expressed interest and motivation; invested in autonomous work, and improved attendance. We conclude that in the History and Epistemology of Nursing classes, the use of methodologies that encourage the students' involvement and commitment, for the skills and attitudes development are frankly positive, establishing itself as a major challenge and source of satisfaction for teachers and students.

Keywords: History and Epistemology of Nursing, teaching experience, teaching-learning, strategies, student involvement.

1. Introdução

A disciplina de História e Epistemologia de Enfermagem (HEE) é muitas vezes considerada, pelos estudantes, no início do Curso de Licenciatura em Enfermagem (CLE), uma cadeira de menor contributo para o que perspetivam ser o exercício do papel de enfermeiro, uma vez que não aprendem a exercer os cuidados de enfermagem. Esta realidade ganha consistência num contexto de transição do ensino secundário para o ensino superior, uma vez que a Unidade Curricular (UC) de História de Enfermagem decorre no primeiro semestre do 1º ano do CLE, e na circunstância de implementação do processo de Bolonha, onde a tónica passa de um modelo (mais) passivo de educação, centrado no papel do professor, para um modelo mais ativo, centrado na aprendizagem do estudante e na utilização do “trabalho autónomo” como uma mais-valia para o processo de aprendizagem e para o “aprender a aprender” (Ferreira, 2009).

Tal como referem Kochhann & Afonso (2009), a História “é vista por muitos como uma ciência decorativa, que nada traz além de fatos históricos, muitas datas e vários heróis” (p.2). Assim, falar da História de Enfermagem, no primeiro ano do curso, parece não ser muito interessante para a fase de aprendizagem em que se encontram os estudantes, pois vivem o presente perspetivando o “Ser enfermeiro” no futuro, sem darem atenção aos contributos que no passado outros deram.

A inclusão de HEE no atual plano de estudos do CLE da Escola Superior de Enfermagem de Lisboa (ESEL) – (2012-2013) vem contrariar a tendência nacional, onde apenas 23,5% dos planos de estudos apresentam uma unidade curricular de História singularizada (Nunes & Gato, 2013). Esta opção teve na sua génese a intencionalidade de ir para além da descrição dum conjunto de fatos ocorridos isoladamente, pois pretende-se que o estudante compreenda os argumentos concetuais que fundamentam o processo de cuidados numa perspetiva histórica (ESEL, 2012), ou seja, pretende-se que o estudante se aproprie da evolução do conhecimento em enfermagem ao longo da história, reforçando o carácter dinâmico do saber científico e priorizando a sua capacidade de análise e reflexão crítica. Esta aprendizagem da história promove uma visão do quê, como e porquê existe uma ciência e uma profissão, quais os caminhos que pode seguir e porquê?

Tal como afirma Matthews (1995), o ensino da história e da filosofia da ciência permite que os estudantes possam estabelecer comparações entre o que existe atualmente e o passado; sejam capazes de caracterizar o processo de produção do conhecimento como uma dinâmica de busca da realidade; e reconheçam os fatores que contribuíram para o desenvolvimento do conhecimento atual. É nesta perspetiva que nos situamos.

Atenta a esta realidade, a equipa pedagógica desta UC, estava ciente de que o conhecimento de História e Epistemologia da Enfermagem não se adquiria decorando, mas sim, pesquisando e desocultando diferentes fontes num processo contínuo de descoberta.

Tendo por bases estes pressupostos, entre outros, foi intuito da equipa docente ajustar o ato pedagógico, ao processo de aprendizagem, envolvendo ativamente os estudantes ao longo do percurso. Este artigo pretende dar a conhecer esse percurso.

Assim, partindo da questão “Como se envolveram os estudantes do 1º ano do CLE na UC de HEE?” foram definidos os seguintes objetivos: descrever o processo de envolvimento dos estudantes na UC de HEE no desenvolvimento e aprofundamento de conteúdos da disciplina; e avaliar a perceção dos estudantes e docentes acerca da eficácia da estratégia utilizada na cadeira em questão.

Compreender o envolvimento dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem é questionar não só as práticas pedagógicas, mas também a cultura institucional e a relação entre a cultura dos docentes e as diferentes culturas juvenis. Com base nestas perspetivas a equipa pedagógica de HEE considerou pertinente envolver os estudantes, de um modo proativo, na identificação e aprofundamento de conteúdos sobre a história da prática de cuidados/ensino em Portugal desde a Idade Média, privilegiando hábitos de questionar, argumentar e debater, e desenvolvendo capacidades de análise, síntese, criatividade e espírito crítico. Apesar disto, o envolvimento dos estudantes na disciplina de HEE não descurou a partilha de informação com recurso à utilização do método expositivo, permitindo clarificar conhecimentos *core*, sendo esta partilha pontuada por um diálogo e um questionamento ativo entre docentes e estudantes, revelador de um interesse e motivação que caracterizaram as diferentes sessões teóricas.

2. Enquadramento Teórico

A História, enquanto disciplina curricular, deve incidir naquilo que no passado é significativo desvelando a diversidade de sociedades, de mundos e de valores (Moreira, 2001). Com vista ao desenvolvimento de uma literacia e pensamento histórico, o estudante de História deve ser capaz de dar significado histórico, utilizar fontes primárias, analisar causas e consequências, identificar continuidade e mudança, explicar perspetivas históricas e compreender a dimensão moral das interpretações históricas (Seixas, 2006). No caso da História de Enfermagem, entendemos que ela deve contribuir para a estruturação da memória coletiva dos futuros enfermeiros, dando uma perspetiva global da evolução da profissão, mostrando a pluralidade de práticas de cuidar ao longo dos tempos e a forma como foram evoluindo os valores e as sensibilidades em diferentes épocas e contextos. Como afirmam Padilha & Borenstein (2005), não é possível conhecer a trajetória da enfermagem e o seu contexto profissional sem conhecer a sua história.

Paralelamente esta disciplina deve proporcionar aos estudantes a possibilidade de desenvolvimento de capacidades diversas para se poder cumprir como referente do saber e fundamento da identidade profissional e ou da procura das suas raízes.

Moreira, em 2001, propunha que todas as atividades de ensino-aprendizagem de História deviam possibilitar por parte dos estudantes a “produção de trabalhos escritos ou uma apresentação oral cuidada (...), proporcionar a compreensão do processo de produção do conhecimento histórico (...), realização de sessões de exposição/debate, painéis, mesas redondas e trabalhos de grupo” (p.35). Em síntese, possibilitar o uso de estratégias que estimulassem a participação e empenhamento dos estudantes em atividades autónomas e ou sob orientação “num processo didático de conciliação estreita entre o saber e o saber-fazer e em que a aprendizagem (...) visasse o desenvolvimento de competências e atitudes mais que a aquisição mera e simples de conhecimentos” (p.35).

Os estudantes de História mostram-se habitualmente pouco agradados pela utilização do método expositivo, preferindo aprender através de visitas a museus, lugares históricos, documentos, fontes históricas e documentários televisivos ou seja através de

“modelos/formas narrativas, atraentes e estimulantes de emoções/sensibilidades, que sejam capazes de contribuir para a apreensão de memórias culturais coletivas; meios/recursos ativos e lúdicos, (...) que tragam ação e movimento para o espaço da sala de aula, (...), que permitam aos alunos o contato direto com os testemunhos do passado, (...) proporcionem vivências de tempos/épocas da História” (Moreira, 2001, p. 36).

Para o ensino da História, tal como para este autor, entendemos que só é possível envolver os estudantes no processo de ensino-aprendizagem se o professor se assumir como guia e dinamizador das situações de aprendizagem e os estudantes como participantes ativos, ambos com possibilidade de se socorrerem de uma variedade de recursos didáticos, de estratégias e de técnicas que lhes possibilitem a realização de trabalhos de projeto ou pesquisa documental em pequenos grupos.

Como constrangimento ao processo de descoberta e conseqüentemente ao envolvimento dos estudantes Moreira (2001), reconhece “a imensidão das turmas, a vastidão dos programas e as limitações de espaço e de equipamentos” (p. 38). Refere no entanto que é possível tornar mais eficazes as práticas pedagógicas das aulas se os docentes responsáveis pela sua lecionação fornecerem aos discentes: quadros de referência temporal e espacial que lhes permitam integrarem os conhecimentos adquiridos; recorrerem à narração, à apresentação de aspetos capazes de despertar a curiosidade pela disciplina; estimularem o espírito de pesquisa através de consulta de obras na biblioteca, na internet e museus; promoverem o trabalho em equipa inter e intrapares; privilegiarem o estudo do

que os rodeia focalizando-se na micro-história e no património histórico-profissional mais próximo; organizarem visitas de estudo estimulando a capacidade de observação, de recolha de informação e sensibilizando para os diferentes espaços sócio-profissionais e sócio-educativos; incentivarem a produção de meios criativos para divulgação do conhecimento adquirido; definirem tempo para leitura e análise crítica de textos; recorrerem ao apoio e ou colaboração, ocasional, de atores históricos que lhes permitam organizar e interpretar informação; visualizarem e analisarem criticamente filmes e documentários de cariz histórico de forma a desenvolverem noções de tempo e espaço, de interação e de causalidade, de análise e interpretação. Opinião semelhante apresenta Magalhães (2011), ao afirmar que “é necessário desenvolver estratégias de homogeneização, por meio da apresentação de quadros sinópticos e cronológicos” (p. 15), assim como estratégias de remediação e homogeneização sugerindo leituras que, no nosso caso e em nossa opinião, se devem centrar nos domínios da Enfermagem e da História da Saúde. Os estudantes devem também ser desafiados e orientados para a conceção de pequenos estudos “a partir do quotidiano, tomando como elementos: o património ambiental, as memórias e as narrativas locais, o tratamento de materiais arquivísticos, museológicos, de artefactos e acervos documentais de diversa natureza.” (Magalhães, 2011, p.15).

Tal estratégia pedagógica para além de atrativa, permite a descoberta da história de enfermagem inserida em diferentes cenários, tornando o estudante mais próximo do seu objeto de estudo.

Independentemente das estratégias praticadas existem dois eixos fundamentais e determinantes do processo de ensino-aprendizagem. São eles: o perfil do professor e o contexto educativo da sala onde decorrem as aulas. Ou seja “os estudantes, os espaços, os tempos letivos, os equipamentos e o clima pedagógico” (Moreira, 2001, p. 39), os quais marcam e condicionam todo o processo de ensino-aprendizagem da História no geral e da História de Enfermagem e Epistemologia da Enfermagem em particular.

De acordo com Magalhães (2011), o fortalecimento da vertente formativa da História sugere que o processo de ensino-aprendizagem se revista com frequência de uma orientação regressiva, a qual “apele às componentes etnográfica, cívica e experiencial dos alunos, reificando de forma coerente e significativa a combinação entre memória, história vivida, historicidade, história” (p.10).

Dado que pretendemos dar a conhecer como os estudantes da disciplina de História e Epistemologia de Enfermagem foram envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, os resultados obtidos com a estratégia utilizada e como ela foi percebida por estudantes e docentes importa, antes de mais, conhecer a metodologia utilizada neste processo experiencial de inovação e descoberta.

3. Metodologia

O trabalho que desenvolvemos é um estudo exploratório, descritivo e qualitativo que envolveu 352 estudantes do 1º ano do CLE e 4 docentes da disciplina de HEE, um dos quais era a regente. Os 352 estudantes do 1º ano do CLE, estavam distribuídos por 8 turmas de manhã e tarde - média: 44 estudantes por turma. Eles eram maioritariamente do género feminino (80,9%), tendo a maioria menos de 20 anos (91,6%). Apenas 5,4% eram maiores de 24 anos. A classificação média de ingresso na Escola e curso foi de 15,2 valores, sendo o CLE a 1ª opção para 74,9% dos estudantes. Dos discentes, 88,7% não exerciam qualquer atividade remunerada, 5,1% exerciam-na a tempo inteiro, 4,2% a tempo parcial e 2,1% esporadicamente. Os portugueses representavam 96,7% da população. Entre os 3,3% de estrangeiros incluíam-se: brasileiros, venezuelanos, cabo-verdianos, angolanos, guineenses, chineses, nicaraguenses e norte-americanos. A maioria residia na Grande Lisboa (57,9%), seguindo-se a Região Centro (14,9%) e a Península de Setúbal (14,5%).

A colheita de dados decorreu no final do 1º semestre (fevereiro de 2013), após terminada a avaliação periódica da aprendizagem. Consultaram-se os materiais produzidos no âmbito da UC HEE; Aplicou-se um questionário aberto com três questões aos 8 grupos de cada turma, com o objetivo de identificar nas aulas: três aspetos positivos; três aspetos negativos; sugestões de melhoria; e utilizaram-se os resultados da avaliação do ensino pelos docentes.

Os dados colhidos junto dos grupos de estudantes foram categorizados *a priori* em positivos; negativos; e sugestões de melhoria, o que facilitou o seu registo e análise (Bell, 2002).

4. Resultados

Os resultados que passamos a apresentar surgiram do experienciado pelos docentes, das observações que realizaram e da análise dos documentos existentes na escola sobre a disciplina, nos registos e trabalhos realizados pelos discentes no decurso das aulas, na avaliação que estes e os docentes fizeram do ensino, bem como no sucesso obtido por eles nos diferentes momentos de avaliação.

Primeiro caracterizamos a UC com base no nosso conhecimento sobre ela e nos documentos que a Escola disponibilizou para esse efeito, os quais foram elaborados pela equipa de docentes que leciona a disciplina. Descrevemos a metodologia de ensino-aprendizagem implementada na cadeira bem como os resultados da categorização *a priori*, dos *posters* produzidos pelos estudantes, a qual teve por base os objetos históricos estudados. Seguem-se os resultados da avaliação pelos estudantes ao

inquérito aplicado no final das aulas sobre aspetos positivos, negativos e sugestões de melhoria do processo de ensino aprendizagem realizado, bem como a avaliação pelos docentes desse mesmo processo.

4.1 “A disciplina de HEE da ESEL e o envolvimento dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem”

A disciplina de HEE, como o próprio nome indica, trata da História da Enfermagem e da Epistemologia da Enfermagem, sendo estes os dois grandes pilares da UC. Esta é uma unidade curricular que decorre no 1º Semestre, do 1º ano do plano de estudos do CLE conforme referido anteriormente.

No que concerne à *História da Enfermagem* são trabalhados conteúdos relacionados com a génese e evolução das práticas de saúde nas diferentes civilizações, são também identificados os marcos históricos que possibilitaram o desenvolvimento das práticas de cuidados, da profissão e da disciplina de enfermagem em Portugal.

A *Epistemologia da Enfermagem* centra-se no desenvolvimento do conhecimento e da ciência da enfermagem; nos padrões de conhecimento em enfermagem; correntes de pensamento em enfermagem, modelos, teorias e escolas de cuidar em enfermagem.

Esta UC teve como finalidade capacitar os estudantes para a compreensão da enfermagem enquanto disciplina e profissão. Para tal importava que eles fossem capazes de: analisar a evolução histórica e epistemológica da enfermagem à luz da evolução social e do papel da mulher na sociedade; de descrever cada uma das correntes e escolas de pensamento em enfermagem, comparando as concepções do que é ser *pessoa, saúde/doença, ambiente e cuidados* de enfermagem; de compreender como é que o conhecimento científico de enfermagem nasceu e se desenvolveu, descrevendo os padrões fundamentais de conhecimento; de refletir sobre a importância do conhecimento ético, estético, pessoal e empírico para a enfermagem, no sentido de clarificar a responsabilidade, a autonomia, o poder, a vontade e o respeito na profissão de enfermagem, confrontando os conceitos e subconceitos das teóricas com os seus, à luz das representações e modelos/teorias estudadas.

A UC contemplou 162 h de trabalho, 81 das quais de contato direto com os docentes, distribuídas por aulas de tipo teórico (27h); teórico-prático (37h); trabalho de campo (8h) e seminário (9h) (Ferraz, 2012). As aulas teóricas alternaram com aulas teórico práticas e de trabalho de campo.

A equipa pedagógica da UC concorda com Roberts (2010), ao considerar que a disciplina de história tem duas grandes vantagens sobre as outras: a sua abertura e acessibilidade. A história existe em toda parte, o que pode desafiar aqueles que a querem usar a perpetuar mitos ou ideologias e é acessível a todas as comunidades, pelas memórias dos membros da comunidade, instituições locais e

sociedades históricas. Neste sentido, durante as aulas teórico práticas, os grupos, construíram guiões, a serem aplicados em trabalho de campo. Os estudantes utilizaram tanto horas de trabalho de campo, como de trabalho autónomo para visitar instituições, proceder a entrevistas, consultar e analisar documentos e recolher dados para dar resposta a um guião previamente estabelecido. Este contacto com os “guardiões dos artefatos do passado coletivo” (Roberts, 2010, p. 15), possibilitou a construção de um *poster* virtual. Em seminário foram apresentados e discutidos, pelos diferentes grupos, os *posters* produzidos com base nas fontes primárias, secundárias, escritas, orais, ou iconográficas consultadas, o que lhe permitiu apresentar a história: das instituições de saúde / assistência / ensino; personalidades; e artefactos estudados.

Pretendia-se que os estudantes encontrassem explicações para a ligação e importância dos sujeitos/ objetos estudados com as práticas de cuidados, relacionando-os com o período histórico e social da época em que ocorreram; clarificando os cuidados praticados, o ensino ministrado ou as ideias defendidas e o seu papel na e para a enfermagem. Roberts (2010), entende que utilizar estratégias no ensino da história que coloquem os estudantes em contacto com as fontes primárias, sob orientação do professor, permite que estes aprendam a questionar e analisar os documentos históricos, criem significados e construam relações e conclusões, o que é fundamental para o desenvolvimento da participação cívica e do sentido de cidadania. Para este autor, tal abordagem permite ligar os conteúdos da disciplina de história com experiências significativas dos estudantes, possibilitando a criação de condições de transferência do conhecimento local para o conhecimento geral.

Além disso a relação de “proxémia” com as fontes históricas proporciona a compreensão da evolução da História da Enfermagem em diferentes cenários sociais, nos diferentes momentos, ao longo dos tempos. Como afirmam Padilha & Borenstein (2005), a Enfermagem é uma profissão que ao longo do tempo vem desconstruindo e construindo sua história. A sua relação com a sociedade é permeada pelos conceitos, preconceitos e estereótipos que se estabeleceram na sua trajetória histórica e que influenciam até hoje a compreensão do seu significado enquanto profissão da saúde praticada por gente que cuida de gente. Tais significados são, em nossa opinião, difíceis de transmitir em sala, mas são muito bem apreendidos pela atitude de pesquisa, questionamento e reflexão que o trabalho empreendido pelos estudantes exigiu.

Os *posters* foram avaliados pelos docentes, sendo as instituições de saúde e assistência a principal temática abordada (Tabela 1).

Tabela 1. Temáticas, em percentagem, dos estudos realizados pelos estudantes e apresentados em formato de *poster* digital

Temáticas	N	%
Instituições de saúde e assistência	33	50
Instituições educativas de Enfermagem	4	6
Personalidades ligadas à Enfermagem e à Medicina	12	18,2
Acontecimentos em que a Enfermagem teve papel relevante	5	7,6
Quotidiano da Enfermagem	5	7,6
Artefactos utilizados pelas enfermeiras	5	7,6
Manuais de Enfermagem	1	1,5
Agremiações profissionais	1	1,5
Total	66	100,0

Os melhores foram selecionados para serem apresentados no “*I Simpósio Internacional de História de Enfermagem: Investigação em História de Enfermagem - percursos e desafios*”, que se realizou na Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, nos dias 30 e 31, de maio de 2013.

Os cinquenta e cinco (55) *posters* selecionados para a exposição foram impressos em formato A3. Destes apresentamos quatro (4) exemplares (Figura (Fig.) 1).



Fig. 1. Exemplo de quatro dos posters selecionados para exposição no 1º Simpósio Internacional de História de Enfermagem

No âmbito da Epistemologia da Enfermagem, os trabalhos desenvolvidos pelos estudantes centraram-se em 8 teóricas de enfermagem e suas teorias (Tabela 2).

Tabela 2. Autores e teorias de enfermagem estudadas pelos estudantes

Teóricas de Enfermagem	Teorias de Enfermagem
Florence Nightingale	Teoria centrada no meio ambiente
Virgínia Henderson	Teoria das necessidades humanas fundamentais
Betty Neuman	Modelo de sistema de cuidados de saúde
Imogene King	Teoria dos sistemas / Interacionismo
Callista Roy	Modelo de adaptação
Madelaine Leininger	Enfermagem transcultural / Modelo sunrise
Afaf Meleis	Teoria da transição
Jean Watson	Teoria do cuidar transpessoal

Neste âmbito, de uma forma faseada e sob orientação do docente, os estudantes foram lendo e analisando obras das diferentes teóricas. Posteriormente, nas aulas teórico-práticas, foram partilhando e discutindo, em pequenos grupos e com a turma, os resultados da sua análise. Inicialmente eles procederam à identificação dos metaparadigmas de enfermagem – (pessoa, saúde, ambiente, enfermagem), presentes nas obras das autoras selecionadas e fundamentaram o enquadramento no paradigma e escola de cuidar em enfermagem.

Após este primeiro momento, identificaram as similaridades existentes entre os metaparadigmas das autoras estudadas e os conceitos definidos na atualidade pela Ordem dos Enfermeiros, bem como os pressupostos, as crenças e valores, os objetivos de enfermagem e os conhecimentos e capacidades para o exercício da profissão.

Alguns grupos, durante a concretização deste trabalho, destacaram-se pela sua capacidade de análise do modelo que lhes coube (18,7%).

Greenawald & Adams (2008), num estudo realizado com estudantes de enfermagem, concluíram que através da leitura e discussão de livros (de ficção ou científicos) os estudantes podem aumentar os seus conhecimentos de história da enfermagem e problemas atuais de saúde. A utilização de literatura como uma estratégia de aprendizagem permite também que eles possam ampliar a sua compreensão dos fatores culturais que influenciaram as crenças e práticas de cuidados, bem como aperfeiçoar as habilidades de liderança e de comunicação. Muito mais do que história, a História serve para elucidar o presente e para fornecer significados para o futuro.

De acordo com a avaliação dos estudantes, a forma como foram lecionadas as aulas de HEE tiveram aspetos positivos, realçando: a disponibilidade, a dedicação e o empenho dos professores no esclarecer de dúvidas, no acompanhamento dos trabalhos e na orientação do estudo. Também segundo eles, a dinâmica que os docentes imprimiram às aulas potenciou a aprendizagem da história da profissão e da disciplina de enfermagem.

Como aspetos negativos salientaram: a quantidade de conteúdos ministrados na disciplina; a não disponibilização pelos docentes dos slides utilizados nas aulas teóricas; e o número elevado de estudantes nessas mesmas aulas.

Como sugestões reforçaram a necessidade de serem disponibilizados resumos / sínteses / esquemas da matéria lecionada e os *PowerPoint* utilizados nas sessões teóricas. Propuseram ainda o aumento da carga horária da cadeira.

Crentes de que a postura ativa do aluno deve ser fortalecida pelos docentes a equipa pedagógica da UC compreende as necessidades expressas e concorda com Boruchovitch (1999) e Pintrich (2003), que sugerem o uso de estratégias facilitadores do estudo dos estudantes, nomeadamente entre outros, a realização de: resumos; sínteses; esquemas; e propostas de questões para aprofundamento.

A avaliação que os docentes fizeram do modo como decorreu a disciplina, revelou que os estudantes, ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, mostraram um elevado interesse e motivação em sala de aula. Mostraram grande investimento no trabalho autónomo; e uma maior assiduidade em todo o tipo de aulas quando comparado com a assiduidade de aulas similares noutras disciplinas. Eles são de opinião que o fato de cada docente acompanhar de perto duas turmas permitiu criar uma relação de maior proximidade, favorecendo o conhecimento das reais dificuldades dos estudantes, e uma resposta mais célere a essas necessidades.

Os docentes verificaram que os estudantes mais assíduos e participativos concluíram a UC, em avaliação periódica, com melhores resultados. Entendem que o fato de esta disciplina ser lecionada no 1º ano, num momento em que não existem outras disciplinas de Enfermagem a serem lecionadas, fez com que os discentes procurassem um sentido para a cadeira no curso, questionando frequentemente os docentes e confrontando-os com a sua experiência enquanto utilizadores e agentes de saúde.

O interesse por investigar a história das práticas de cuidados e do seu ensino é um fenómeno recente entre nós o que se reflete na escassez de artigos e manuais sobre o assunto que possam ser disponibilizados aos estudantes. Assim num futuro próximo os docentes pretendem trazer às salas de aula momentos de história vivida o que, segundo Magalhães (2011), fortalece a vertente formativa; e programar momentos para visitas a museus, entre outros espaços com importância histórica para a enfermagem, o que de acordo com este autor exige aos docentes de história “a necessidade de transitar por temas e lugares com as mais variadas possibilidades culturais e profissionais” (p.2). Nesse

sentido as escolas devem empenhar-se em criar parcerias e estabelecer protocolos de articulação com os museus para que estes possam colaborar de forma efetiva na resposta aos objetivos pedagógicos dos estudantes (Roberts, 2010). Os docentes pretendem ainda cativar os discentes para colaborarem com as equipas de investigação em projetos que estas tenham em cursos, nomeadamente através da recolha de testemunhos orais.

Os docentes estão crenes de que se se pretende que os alunos relevem a identidade profissional da enfermagem em ligação com a história nacional, regional e mesmo local; destacando as influências decorrentes dos valores que acompanharam o ofício/profissão de enfermagem ao longo do processo histórico; privilegiando a História da Enfermagem portuguesa e incentivando o seu estudo, discussão e divulgação com recurso às tecnologias da informação, é necessário envolvê-los e motivá-los durante todo o processo de ensino aprendizagem.

Desenvolver a pesquisa histórica para construir a memória da enfermagem e analisar criticamente a história desta profissão é um desafio a ser enfrentado de forma crescente (Padilha & Borenstein, 2005). Mas a história do futuro necessita dos contributos do presente. Formar estudantes com conhecimento e respeito pela investigação histórica é, julgamos, o melhor contributo para se continuar a divulgar a história de enfermagem em Portugal.

Numa disciplina onde não há o registo da presença obrigatório, foi extraordinariamente positivo a assiduidade e o envolvimento dos estudantes nos diferentes tipos de aulas. A modificação da relação pedagógica fomentou o desenvolvimento de competências sociais ao nível do saber estar, saber respeitar, saber ouvir e saber responder, desenvolveu a capacidade de resolução de problemas, incrementou competências de tomada de perspetiva e conseqüentemente a capacidade de os estudantes se afirmarem e de dizerem não, de expressarem sentimentos positivos e negativos, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e o autocontrolo.

5. Conclusão

As relações sociais induzidas pelo ato educativo permitiram que os estudantes da disciplina de HEE da ESEL se sentissem motivados no processo de ensino-aprendizagem, conhecessem os objetivos, organizassem e estruturassem as suas atividades autónomas em função dos resultados de aprendizagem.

A estratégia utilizada – com uma maior permissividade à iniciativa dos estudantes na realização de um trabalho sobre um objeto histórico: uma instituição de saúde/assistência/ensino portuguesa, uma série de revistas, uma personalidade, um artefacto, com relevância para a História dos Cuidados e da Enfermagem em Portugal, com liberdade para decidir sobre as características e as

condições das atividades que desenvolveram, influenciou todo o processo de ensino-aprendizagem e consequentemente a responsabilidade pelo mesmo.

Na equipa pedagógica é consensual que esta opção metodológica, pelo tempo e espaço de trabalho que exigiu, fomentou o trabalho em equipa, motivou e possibilitou a proximidade entre os que ensinam e os que aprendem, levando inclusive à assunção do papel de aprendentes por parte de todos os atores pedagógicos.

O uso de estratégias que estimulavam a participação e empenhamento dos estudantes em atividades autónomas, sob orientação, num processo didático de estreita conciliação entre o saber e o saber-fazer, e em que a aprendizagem visava o desenvolvimento de competências e atitudes, mais que a mera aquisição de conhecimentos, foi o grande desafio.

A aprendizagem é mais fácil de interiorizar e difícil de esquecer quando o impulso emana do estudante. Dessa forma ele motiva-se e dá continuidade ao que aprendeu. Como refere Woods (2001), a “pertinência facilita a identificação, a motivação e o entusiasmo” (p. 68). Para tal é preciso colocar aquele que aprende, onde antes estava o que ensina, e pôr a aprendizagem, onde antes estavam os conteúdos.

Referências

- Bell, J.** (2002), *Como realizar um projeto de investigação: Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Boruchovitch, E.** (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: Considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2), 361–367. Acedido em 10 jul., 2013, de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18812208>
- Escola Superior de Enfermagem de Lisboa** (2012). *Programa da Unidade Curricular História e epistemologia de Enfermagem 2012–2013*. Lisboa: Escola Superior de Enfermagem de Lisboa. Acedido em 10 jul., 2013, de: <http://www.esel.pt/NR/rdonlyres/B1E8F431-6244-4FB4-B457-A3C7988F1927/3171/HistoriaeEpistemologiadeEnfermagem20122014.pdf>
- Ferraz, I.** (Reg.) (2012). *Programa da unidade Curricular História e Epistemologia de Enfermagem*. Lisboa: Escola Superior de Enfermagem de Lisboa.
- Ferreira, M. P. M.** (2009). O professor do ensino superior na era da globalização. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(5), 1–10. Acedido em 28 mar., 2013, de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2944Maia.pdf>
- Greenawald, D. A. & Adams, T. M.** (2008). School Nurse Book Clubs: An Innovative Strategy for Lifelong Learning. *The Journal of School Nursing*, 24(2), 61–65.

- Kochhann, A. & Afonso L.** (2009). *Ensinar história ou construir História: uma consciência teórico-metodológica da praxis docente*. São Luís de Montes Belos: Universidade Federal de Goiás. 15p. Acedido em 10 jul., 2013, de: http://www.slmb.ueg.br/paidos/artigos/1_ensinar_historia_ou_construir_historia.pdf
- Magalhães, J.** (2011). *O ensino da história da educação*. Lisboa: Instituto de Educação. Acedido em 10 jul., 2013, de: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5041/1/O%20ENSINO%20DA%20HIST%3%93RIA%20DA%20EDUCA%3%87%3%83O%5b2%5d.pdf>
- Matthews, M. R.** (1995). História, Filosofia e ensino de Ciências: a tendência atual de reaproximação. *Cad. Cat. Ens. Fís.*, 12(3), 164–214. Acedido em 10 jul., 2013, de: <http://www.fsc.ufsc.br/cbef/port/12-3/artpdf/a1.pdf>
- Moreira, J. M.** (2001). Ensinar História hoje. *Revista da Faculdade de Letras História, Porto*, III(2), 33–39. Acedido em 10 jul., 2013, de: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2307.pdf>
- Nunes, L. & Gato, A. P.** (2013). Desafios da investigação da História de Enfermagem: da sua visibilidade do ensino. In Curado, M. A. et al. (ed.) *Investigação em História de Enfermagem: percursos e desafios (e-book – Resumos)*, (pp. 81–82). Lisboa: I Simpósio Internacional de História de Enfermagem.
- Padilha, M. I. C. S. & Borenstein, M. S.** (2005). O método de pesquisa histórica na enfermagem. *Texto Contexto Enfermagem*, 14(4), 575–584. Acedido em 29 jul., 2013, de: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v14n4/a15v14n4.pdf>
- Pintrich, P. R.** (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686. Acedido em 10 jul., 2013, de: http://outreach.mines.edu/cont_ed/Eng-Edu/pintrich.pdf
- Roberts, P.** (2010). *From historical literacy to a pedagogy of history*. University of Canberra: Faculty of Education. Acedido em 10 jul., 2013, de: http://learnonline.canberra.edu.au/pluginfile.php/450070/mod_page/content/1/Discussion_Paper_From_historical_iteracy_to_a_pedagogy_of_history.pdf
- Seixas, P.** (2006). *Benchmarks of Historical Thinking: A Framework for Assessment in Canada*. University of British Columbia: Centre for the Study of Historical Consciousness. Acedido em 10 jul., 2013, de: <http://historicalthinking.ca/documents/benchmarks-historical-thinking-framework-assessment-canada>
- Woods, P.** (2001). Ser criativo em relação ao comportamento desviante na escola. *Cadernos de Criatividade*, 3, 55–77.

A nossa escola de Faria de Vasconcellos

Carlos Meireles-Coelho ¹, Ana Cotovio ², Lúcia Ferreira ³

¹ *Universidade de Aveiro (Portugal)*

² *Agrupamento de Escolas de Soure (Portugal)*

³ *Agrupamento de Escolas da Mealhada (Portugal)*

meireles@ua.pt, lc.anapaula@gmail.com, luciamealhada@gmail.com

Resumo

Enquadramento Conceptual: Que alunos estarão mais envolvidos com a escola do que aqueles que gritam «é a nossa escola, fomos nós que a fizemos»? O modelo de escola nova assentava no sentimento de pertença do aluno à sua escola a tempo inteiro onde as atividades curriculares e cocurriculares contribuíam para a educação e formação a partir da experiência de cada aluno e estavam voltadas para a vida ativa na comunidade. **Objetivos:** Pretende-se encontrar na escola nova de Faria de Vasconcellos os processos de ensino e aprendizagem de ciências, matemáticas, línguas, geografia, história e artes que envolvem os alunos para a inclusão, o empreendedorismo, a literacia produtiva numa perspectiva dual de educação e formação. **Metodologia:** Partindo do estudo do caso histórico da escola nova de Bierges (1912-1914) e de escritos de Faria de Vasconcellos compara-se a sua ação e pensamento pedagógico com os desafios que hoje são lançados à educação e formação (2000-2013) para a inclusão, empreendedorismo, literacia produtiva, educação e formação ao longo da vida. **Resultados:** Nesta escola o ensino partia da observação e experiência da realidade concreta das coisas e dos factos mais próximos para os mais distantes. Os alunos acompanhavam o conhecimento com a ação, o trabalho e o desenvolvimento da própria natureza. Comparavam, colecionavam, agrupavam, classificavam, construíam os meios para realizar observações e experiências, trabalhavam na horta e jardins, cuidavam de animais, faziam os trabalhos manuais necessários, aplicavam métodos científicos, preparavam e faziam viagens de estudo, associavam o conhecimento teórico à sua aplicação prática, aprendiam a resolver problemas e a trabalhar. Partia-se sempre da prática para a teoria nas ciências, matemáticas e línguas, voltando à prática para resolver problemas. A educação artística fazia-se embelezando tudo, desenvolvendo o gosto estético onde se vive. **Conclusão:** Muito do que se fazia na escola de Faria de Vasconcellos pode estimular as escolas de hoje a formar cidadãos produtivos, com uma cultura geral e uma formação profissionalizante.

Palavras-chave: envolvimento, sentimento de pertença, educação e formação, Faria de Vasconcellos.

Summary

Conceptual framework: Which students are more involved in school than those who scream “this is our own school; we created it”? The new school model was based on the student’s sense of belonging to their full time school where curricular and co-curricular activities contributed to the education and training from the experience of each student and were geared to active life in the community. **Objectives:** The aim is to find in the new school of Faria de Vasconcellos the training and learning processes of sciences, mathematics, languages, geography, history and arts that involve students for inclusion, entrepreneurship and productive literacy in a dual perspective of education and training. **Methodology:** Based on the historical study case of the new school of Bierges (1912-1914) and the writings of Faria de Vasconcellos, his action and pedagogical thinking are compared to the challenges to education and training made today (2000-2013) for inclusion, entrepreneurship, productive literacy and lifelong education and training. **Results:** In this school, learning must be based upon observation and experience of things concrete reality and from the closest facts to the more distant ones. The students followed knowledge along with action, works and development of nature itself. They compared, collected, grouped, classified, and built the means to make observations and experiments, worked in the gardens, cared for animals, did the necessary crafts, applied scientific methods, prepared and made study travels, associated theoretical knowledge to its practical application, learned to solve problems and to work. In science, mathematics and reading, it always went from practice to theory, coming back to practice for problem solving. Artistic education was induced by beautifying everything and by developing the aesthetical taste for the space we live in. **Conclusion:** Most of what was done in the school of Faria de Vasconcellos can stimulate today’s schools to train productive citizens, with general culture and vocational training.

Key words: engagement, sense of belonging, education and training, Faria de Vasconcellos.

1. Sentimento de pertença à escola de Faria de Vasconcellos

Faria de Vasconcellos (1880-1939), professor de psicologia e pedagogia na Universidade Nova de Bruxelas (1904-1914), fez em Bierges, nos arredores de Bruxelas, uma experiência pedagógica (1912-1914), que terminou com o início da I Guerra Mundial e que deu origem à sua obra «Uma escola nova na Bélgica» (Vasconcellos, 2012), em que o envolvimento dos alunos na escola e o sentimento de pertença (Willms, 2003) eram características relevantes. Na última página desse livro deixa a sua apreciação: «A escola de Bierges ... era um simples laboratório para investigações pacientes e contínuas... uma obra de experimentação e de análise permanentes...» (Vasconcellos, 2012, p. 239). António Nóvoa, ao referir-se a esta escola, comenta: «Depois de um século de teorias pedagógicas,

importava, agora, explicar concretamente o que se fazia, esperando que esta *ilustração* fosse inspiradora e contribuísse para lançar a *semente* da escola nova (...). Era preciso passar das ideias às práticas e, ao mesmo tempo, transformar as práticas num laboratório de experimentação.» (Nóvoa, 2005, p. 83).

1.1 «A nossa escola»

Que alunos estarão mais envolvidos com a escola do que aqueles que gritam «é a nossa escola, fomos nós que a fizemos»? A escola nova de Faria de Vasconcellos assentava no sentimento de pertença do aluno à sua escola, a tempo inteiro, onde as atividades curriculares e cocurriculares contribuían para a educação e formação a partir da experiência de cada aluno e estavam voltadas para a vida ativa na comunidade. A aprendizagem tinha uma componente individual, personalizada, e uma componente coletiva, de grupo. Cada aluno participava ativamente na definição dos objetivos e estratégias a desenvolver. Passados cem anos, a Oecd vem apontar neste sentido: «A aprendizagem é mais eficaz se os alunos a puderem gerir eles próprios e, além disso, as pessoas devem ocupar-se da maior parte das suas aprendizagens depois de sair da escola... devem ser capazes de definir objetivos, perseverar, ter consciência dos seus progressos, adaptar estratégias de aprendizagem às circunstâncias e superar as suas dificuldades... o clima que reina nas escolas é importante, na medida em que é na escola que os alunos passam a maior parte do seu tempo de aprendizagem... se um aluno se sentir marginalizado na escola e se desinteressar das atividades, corre o risco de não desenvolver plenamente as suas capacidades para adquirir as habilidades fundamentais, dominar os conceitos essenciais e desenvolver verdadeiramente competências de aprendizagem essenciais.» (Oecd, 2004, p. 116).

Pretende-se encontrar na escola nova de Faria de Vasconcellos os processos de ensino e aprendizagem das literacias em ciências, matemáticas, leitura, resolução de problemas e cultura financeira que envolviam os alunos para a inclusão, numa perspectiva dual de educação e formação.

Parte-se do estudo do caso histórico da escola nova de Bierges (1912-1914) e compara-se esta experiência pedagógica com os desafios que hoje são lançados à educação e formação (Duarte, 2011).

1.2 Sentimento de pertença à escola

Em Bierges os alunos pertenciam à própria escola porque a iam construindo ativamente de acordo com as suas necessidades, motivações, interesses, servindo-se dela para a sua autoaprendizagem.

Desde a criação da quinta, com o cultivo de terrenos e a criação de animais, da sociedade cooperativa agrícola, da reconstrução de uma piscina, dos trabalhos manuais de carpintaria, serralharia, cartonagem, modelagem, à organização de visitas de estudo, passeios, acampamentos, festas, embelezamento da escola, tudo era feito pelos próprios alunos, com a orientação de adultos. O sentimento de pertença à escola assume ainda uma dimensão mais intensa quando existe uma assembleia geral de alunos onde se discutem planos, aprovam ações e regras e se nomeiam os responsáveis pelos cargos sociais. Os alunos mais velhos tinham também a seu cargo os mais novos, exercendo a orientação, acompanhamento, supervisão de um “irmão” mais velho. Tudo na escola era gerido, criado, construído, vivido pelos próprios alunos. A aprendizagem partia sempre da observação e experiência da realidade concreta das coisas e dos factos mais próximos para os mais distantes, do concreto para o abstrato. Partia-se sempre da prática para a teoria nas ciências, matemáticas e línguas, voltando à prática para resolver problemas nomeadamente financeiros.

1.2.1 Uma escola nova, «escola ativa» perto da natureza e não longe da cidade

«A escolha da localização de uma escola é uma questão extremamente importante... Instalámo-nos em pleno campo... a região é agrícola, está também nos arredores de centros industriais com uma vida intensa, de um trabalho agitado... o que nos permite instrutivas visitas frequentes e regulares a fábricas, a minas, a esse vasto mundo do trabalho e dos trabalhadores... Podemos visitar regularmente os museus, as grandes exposições de escultura e pintura, acompanhar de perto o movimento artístico, assistir a concertos, a representações teatrais que tenham um interesse educativo... No campo, mas perto de uma grande cidade, parece ser a melhor situação para uma Escola Nova...» (Vasconcellos, 2012, p. 25-29).

A escola de Bierges estava perto da natureza e não longe de uma grande cidade. Isto permitia que os alunos pudessem usufruir dos benefícios tanto do campo como da cidade. Esta diversidade de meios permite um envolvimento total dos alunos, se a escola souber aproveitar todas as oportunidades à sua disposição. E Faria de Vasconcellos soube fazê-lo exemplarmente. Tratava-se, é certo, de uma pequena escola com poucos alunos. E o que lá foi feito não é transferível para um grande edifício apesar de rodeado de algumas árvores nos recintos do recreio. Uma escola, um estabelecimento escolar, não tem de ser um grande edifício onde centenas de alunos passam todo o seu tempo escolar. Um agrupamento escolar deveria ser um conjunto de edifícios e recursos diversificados, integrados polivalentemente na comunidade, de modo que os alunos vivam no seu meio usufruindo das infraestruturas da comunidade. O Desp. Conj. 19/SERE/SEAM/90 (*D.R., II série, n.º 111 de 15-5-1990, p. 5089*) previa: «3 – Para o 1.º ciclo do ensino básico poderá entender-se que, para efeitos de

atividades letivas, a escola básica de nove anos tenha polos a nível de freguesia, devendo os alunos deslocar-se, periodicamente, à sede concelhia da escola básica para outras atividades educativas, nomeadamente as desportivas e culturais. 4 – A escola básica de nove anos será, assim, entendida como um centro de dinamização e de recursos pedagógicos, ao serviço da comunidade escolar, de uma determinada área.» Os mega-agrupamentos poderiam ter respeitado esse conceito de «polos» e de «um centro de dinamização e de recursos pedagógicos». Mas enveredou-se por uma solução mais dispendiosa, desmotivadora dos alunos e que os desenraíza da sua comunidade próxima, reforçando o papel do currículo uniforme e dificultando ou impedindo a experiência de vida real dos alunos e a sua inclusão na comunidade.

«A frequência das refeições, a duração das horas de sono, duchas, banhos, ar livre, espaço, luz, limpeza, higiene... jogos, corrida, saltos, subida às árvores, trabalhos de jardinagem, natação... as caminhadas, as visitas de estudo, as viagens, os trabalhos agrícolas e os trabalhos manuais... tudo isso facilita a vida muito ativa dos nossos alunos... Os nossos jovens praticam ainda exercícios e jogos que fazem parte do escutismo... organizaram um clube de campismo... De facto, quanto mais variados forem os exercícios físicos, mais eficaz será a cultura do corpo...» (Vasconcellos, 2012, p. 35-41).

Esta escola permitia um estilo de vida saudável, com excelentes condições para o exercício físico, o contacto com a natureza e produtos para alimentação produzidos no local. Não havia condições para a obesidade nem era necessário um ginásio para manter a boa forma física. A cultura do corpo fazia-se com exercícios naturais da atividade diária e com todo o tipo de exercícios físicos em grupo.

1.2.2 Trabalho manual integrado com atividades intelectuais e sociais

«Os trabalhos manuais, como a cestaria, cerâmica, cartonagem, modelagem, encadernação, trabalhos em madeira e ferro, completam o quadro dos exercícios físicos e constituem um fator precioso do desenvolvimento físico e intelectual da criança. Além de satisfazerem a necessidade de atividade tão natural na criança, os trabalhos manuais desenvolvem as capacidades de observação, comparação, imaginação, estimulam o espírito de iniciativa e de construtividade, promovem o desenvolvimento do rigor, oferecem múltiplas oportunidades de aplicar numerosos conhecimentos (em ciências naturais, cálculo, geografia física) constituindo um meio de expressão real e vivo. As crianças aprendem a destreza manual tão necessária na vida... Trata-se de multiplicar para as crianças as ocasiões de agir, criar, aplicar e de se revelar... que nos permitirão conhecê-la melhor para melhor a orientar... Um dos nossos alunos, que destinado inicialmente ao comércio, manifestou nas oficinas de carpintaria e de serralharia tais aptidões manuais e capacidades intelectuais que o levaram a concluir que estava no caminho errado e que devia mudar para a carreira de engenheiro mecânico...

É necessário ... alternar os trabalhos manuais e os trabalhos intelectuais...» (Vasconcellos, 2012, p. 44-48).

A revolução industrial retirou as pessoas da vida rural e fez emergir o urbanismo em cidades onde não havia terra para cultivar e cada um teve de se especializar numa profissão. O trabalho (manual) e o estudo separaram-se como alternativa um ao outro. A escola nova, o movimento da educação nova, queria fazer a síntese do rural com o urbano, do trabalho com o estudo. Em certa medida pretendia atualizar a «utopia» de Tomás Moro (Morus, 2006) em que todos tinham como tarefa comum trabalhar na agricultura e simultaneamente tinham um outro trabalho em que se especializaram. Faria de Vasconcellos valorizava o rural e o urbano, o trabalho e o estudo, a realização plena das aptidões de cada um ao serviço da comunidade, que, por sua vez, elevava o nível de vida de todos. Aos olhos dos que foram formados na escola tradicional, onde se estuda e não se «trabalha», parece exagerado o lugar que ele reservava ao trabalho manual. Efetivamente a escola ainda se apresenta como alternativa ao trabalho (manual) e os diplomas da escola ainda são mais utilizados para encontrar emprego do que para comprovar as competências para o trabalho. A escola tradicional seleciona os seus alunos pela negativa mostrando-lhes aquilo em que são medíocres, mas não lhes mostra nem se preocupa em descobrir e desenvolver aquilo em que podem ser bons e mesmo os melhores (Meireles-Coelho, Cotovio & Ferreira, 2012). Esses alunos sentem-se desmotivados e não se envolvem na escola, porque essa escola não é deles. A escola nova de Faria de Vasconcellos preocupava-se com o desenvolvimento global do aluno e com fazer descobrir o que cada um tinha de melhor para se incluir na sociedade. Esta parece ser a grande razão do envolvimento intenso que os alunos punham na vida da escola e na sua própria aprendizagem. É verdade que não é o que se faz nas escolas tradicionais, mas a orientação das organizações internacionais tem-se desenvolvido no sentido de aliar o estudo e o trabalho (Delors et al., 1996, Eu, 2000, 2008, 2009, 2010).

Muitos milhões de pessoas perderam os empregos na Europa e alguns pós-graduados por universidades estão a regressar à terra para fazer uma melhor agricultura. A Estratégia Europa 2020 (Eu, 2010) estabelece como objetivo a criação de mais emprego e melhores condições de vida para todos os cidadãos. Talvez não seja só emprego, mas também e talvez sobretudo trabalho *qualificado*, como indica a constante referência ao desenvolvimento do empreendedorismo (Gomes & Meireles-Coelho, 2011). Era isto que se fazia na escola de Bierges. O trabalho manual era planeado e orientado para um fim específico, como, por exemplo, a construção de uma habitação para coelhos. A criança desenvolvia-se física, intelectual, afetiva, social e ativamente, dado que tinha oportunidade de se envolver participando em todo o processo. Na escola nova não se fazia trabalho manual pelo trabalho manual, nem se estudava por estudar, mas aprendia-se a trabalhar e a estudar simultaneamente, para desenvolvimento próprio e melhoria da comunidade.

«A construção de um grande terrário que foi feito para o laboratório de ciências naturais... a ideia surgiu na aula de zoologia. Um jovem foi encarregado pelos colegas da construção do grande terrário... Em primeiro lugar há um período de investigação, de documentação prévia. É preciso encontrar um modelo ou criar um. Sabendo o que se vai fazer, não começa a trabalhar sem organizar as etapas que se seguem: 1. Desenho preciso do modelo, com medidas de acordo com as regras da arte. 2. Especificação da qualidade e da quantidade de madeira e de outros produtos que devem ser usados, como rede de arame, fechaduras, pregos. 3. Preço de custo com cálculo do preço da madeira, da rede de arame, bem como a estimativa do número de horas consideradas necessárias para realizar o trabalho e do preço pelo qual o trabalho ficaria se fosse feito por um operário de fora. Esse orçamento feito com rigor é em seguida submetido à aprovação do aluno responsável pela carpintaria e do mestre marceneiro. Examina-se, critica-se, discute-se, modifica-se, corrige-se se for necessário. O plano e o orçamento são aprovados. Se forem rejeitados, recomeçar-se-á tendo em conta as observações apresentadas. Depois do trabalho terminado, haverá nova discussão, avaliação do seu valor técnico, dos seus defeitos e das suas qualidades. Proceder-se da mesma maneira não somente para os outros trabalhos em madeira, mas também para trabalhos em ferro, trabalhos agrícolas. Na cartonagem os mais novos habituam-se já a desenhar o trabalho antes de o executar, a calcular a quantidade de papel, cartolina e cartão a usar, o tempo que vai levar a fazer e também a estimativa do preço líquido do objeto a criar. Pelos trabalhos manuais assim compreendidos, iniciamos as crianças na vida profissional e industrial, na vida ativa. Fazemos do trabalho um meio poderoso de educação intelectual e social...» (Vasconcellos, 2012, p. 51-53).

Na escola de Bierges, aprendia-se a resolver problemas desenvolvendo projetos com princípio, meio e fim, incluindo a vertente financeira. Nas escolas tradicionais ainda não se faz isto. A literacia financeira começa a fazer parte do PISA em 2012: «Os conteúdos em análise são o dinheiro, e as transações, o planeamento e a gestão das finanças, o risco e o rendimento, e a situação financeira, os processos que nela são avaliados são identificar informações financeiras, analisar informações num contexto financeiro, avaliar as questões financeiras e aplicar noções financeiras compreendidas e conhecidas, em contextos escolares e profissionais, domésticos e familiares, individuais e sociais.» (Oecd, 2013, p. 147). O empreendedorismo faz parte das competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida: «O espírito de iniciativa e o espírito empresarial referem-se à capacidade de os indivíduos passarem das ideias aos atos. Compreendem a criatividade, a inovação e a assunção de riscos, bem como, a capacidade de planear e gerir projetos para alcançar objetivos... deveria incluir... a capacidade de reconhecer as oportunidades existentes para o lançamento de atividades pessoais, profissionais e/ou empresariais... envolvem capacidades de planeamento, organização, gestão, liderança, delegação, análise, comunicação, balanço, avaliação e registo... Uma atitude de espírito

empresarial caracteriza-se pela capacidade de iniciativa, dinamismo, independência e inovação na vida privada e social, tanto como no trabalho. Inclui também motivação e determinação para cumprir objetivos, sejam eles metas pessoais ou objetivos partilhados com outros, inclusive no trabalho.» (Eu, 2006, p. 394/17-394/18).

1.2.3 Literacia: a educação intelectual a partir da experiência

«A criança a quem não é apresentada a ciência sistemática do adulto como um bloco a aprender com todas as peças, mas que é conduzida pela sua experiência pessoal a reconstruir este todo, este conjunto lógico, não “aprende” simplesmente, mas sabe como e porque usar os conhecimentos. Isto tem um significado muito elevado na vida, porque não importa só possuir conhecimentos, mas sobretudo saber servir-se deles, saber utilizá-los, saber aplicá-los... Ensina-mos o mínimo possível, fazemos com que descubra o mais possível, num esforço pessoal de pesquisa e descoberta.» (Vasconcellos, 2012, p. 72-73).

Faria de Vasconcellos já aplicava na sua escola o novo conceito de literacia (Unesco, 2003, Oecd, 2010, p. 3) e seguia «uma série de meios: ... 2. Classes móveis, horários individuais... os alunos são agrupados de acordo com as suas aquisições e capacidades, de modo que uma criança pode estar no 6.º ano em francês, no 5.º a inglês, no 4.º em aritmética... 4... Concentração do trabalho sobre um número limitado de áreas ao mesmo tempo... durante uma manhã, reunimos as ciências experimentais... alternadamente...temos tempo suficiente para manipular, fazer experiências, realizar pesquisas. E é apenas nesta condição que o trabalho é realmente produtivo... 5. Interdependência das áreas, sem divisões estanques entre elas... 6... Cultura geral e especialização profissional devem completar-se, entreajudar-se, esclarecer-se mutuamente, e não opor-se uma à outra, como antagónicas ou alternativas... 7... O que importa não é apenas possuir conhecimentos, é sobretudo servir-se deles, saber utilizá-los, saber aplicá-los... uma aula dá-se em qualquer lugar, porque a sala de aula está em toda a parte... uma aula... é... uma construção: pouco a pouco, documento após documento, deve ser o próprio aluno a organizar todos os dados com a ajuda do seu professor e dos seus colegas... é assim que fazemos...» (Vasconcellos, 2012, p. 73-89).

1.2.4 Ciências

«O ensino das ciências naturais constitui a base e o pivô essencial da educação intelectual das nossas crianças dos 7 aos 10 anos ... porque têm ... um papel extremamente importante em termos de aquisição de hábitos de trabalho, de sentido crítico, de controlo e pesquisa científica... Não

estudamos zoologia por livros com desenhos... mas pelo estudo direto das realidades concretas e vivas. A observação e a experiência... constituem a base de todo o ensino... Partimos das características mais evidentes, dos aspetos mais imediatos dos animais, de plantas, da terra... do meio ambiente imediato... a constatação de semelhanças e de diferenças entre as várias fases de desenvolvimento de uma planta que elas seguem, ou entre estas e outras que elas plantaram. Da mesma forma para os animais... As observações regulares e as comparações permitem chegar a generalizações, a grupos sintéticos, a classificações... Agrupamos todos os conhecimentos... Associamos também os trabalhos manuais, especialmente o desenho, a cartonagem para fazer caixas para insetos, a modelagem de plantas e animais, e a carpintaria para a fabricação de viveiros... Através de caminhadas e visitas de estudo, levamos a criança a observar diretamente os fenómenos geológicos mais diversos: visita a dunas, pedreiras, minas, grutas, trincheiras; observação sobre a escavação das fundações de uma casa, de um poço; estudos sobre estratificações e sedimentação de rochas, fenómenos de erosão em encostas de colinas, galerias subterrâneas... As coleções são absolutamente indispensáveis...» (Vasconcellos, 2012, p. 108-137).

«A física e a química são ciências experimentais e de observação, por isso os alunos são colocados diante dos factos... Os laboratórios constituem o centro, o ponto de partida... Cada aluno, com o seu texto onde constam as experiências a fazer, deve por si próprio questionar os factos, construir os aparelhos e dispositivos necessários para o efeito, verificar os princípios, identificar as leis. Deve redescobrir, reinventar... O papel do professor é apenas o de orientar os alunos, observar o desenvolvimento da experiência e não a pensar e a agir por eles... Os trabalhos manuais são constantemente associados à física e à química. Para realizar experiências, os próprios alunos fabricam os instrumentos indispensáveis... Usando métodos de observação e de experimentação descritos, partimos do concreto para o abstrato, do particular para o geral...» (p. 108-137).

«As ideias de espaço e de tempo, que estão na base das ciências geográficas e históricas, escapam à inteligência da criança... no início da sua vida escolar... O estudo de pessoas e coisas... que envolvem a criança no seu ambiente imediato e atual leva naturalmente para explorações sucessivas cada vez mais amplas, para outros ambientes e outras formas de vida... a comparação entre as formas da nossa civilização... e (outras)... permite admiráveis explorações por todo o mundo, permitindo à criança iniciar-se na compreensão das relações de interdependência dos seres humanos entre si e com a natureza... Os factos locais levam-nos aos factos globais... Ensinamo-la a coordená-los e a compará-los com factos semelhantes...» (p. 171-174).

«O estudo do homem, do animal, da planta sugere evocações, volta a nossa atenção para o que já passou e leva a interessantes explorações do passado longínquo... A criança ao crescer consegue compreender o significado do desenvolvimento histórico, adquire, desenvolve e aperfeiçoa o conceito de tempo... É chamada a reconstituir ativamente os factos históricos a partir de todos os documentos que podem ser colocadas à sua disposição...» (p. 183-186).

As ciências naturais, físicas e químicas, sociais e humanas, a geografia e a história e outras possíveis categorizações da ciência permitem construir o conhecimento a partir da observação de factos. Esta atitude constituía «o pivô essencial da educação intelectual» da escola nova de Faria de Vasconcellos. Os factos, os fenómenos, eram observados e a confluência das diferentes ciências permitia a sua melhor compreensão, respeitando o método de cada uma. Estes factos eram observados tanto em laboratório como na vida real e muitas vezes em contexto de problema a resolver. Assim, o conhecimento das ciências estava ligado às respetivas tecnologias e ao trabalho que, por um lado, era manual para resolver problemas concretos e que, por outro, tinha em consideração os conhecimentos científicos, constituindo este conjunto a educação intelectual (Eu, 2006, p. 394/15).

1.2.5 Matemáticas

«Em matemática, como em ciências naturais, podem aplicar-se os métodos de observação e experimentação à aquisição das noções de extensão, medida, grandeza e movimento. Pode recorrer-se efetivamente ao mundo exterior, a objetos concretos para que os alunos aprendam, a partir da experiência da vida real, os conceitos de aritmética, geometria e álgebra... A matemática está ligada às outras áreas de ensino. A criança tem oportunidade de utilizar dados numéricos em muitas circunstâncias. Estas constatações e o uso frequente dessas aplicações permitem-lhe compreender melhor do que por qualquer outro meio a utilidade dessas noções. Medimos e calculamos em todas as circunstâncias, a partir sempre de operações da vida da criança, da vida da escola... Introduzimos muito cedo o ensino da geometria e da álgebra, cujo estudo se relaciona com o da aritmética. Através de um ensino intuitivo, acessível, concreto, conseguimos perfeitamente que a criança compreenda, sinta os teoremas geométricos e as expressões algébricas... Os trabalhos manuais são o instrumento mais valioso para a iniciação à matemática... é fazendo que ela conta, pesa, mede e aprende a geometria... As atividades (da escola), dadas as relações sociais que daí surgem naturalmente, permitem à criança “viver” a aritmética, praticá-la e compreender a sua utilidade pessoal e social. O conhecimento do preço das mercadorias, os problemas de juros, descontos e dividendos, a manutenção das contas e dos livros, as inúmeras operações de contabilidade e de finanças são atividades da vida real que criam, desenvolvem e conferem às operações de aritmética um significado positivo, um interesse vivo de primeira ordem... a criança, mais tarde adolescente, constrói sem esforço – desde que a idade e o desenvolvimento intelectual o permitam – o estudo gradual e progressivo das matemáticas, sem que seja repellido pelas suas concepções lógicas rigorosas nem pelas suas sequências sistemáticas de raciocínio, de representações esquemáticas e de abstrações. Mas para se chegar aí, é preciso esperar, sem apressar nada, que a maturidade intelectual do aluno lhe permita combinar e ligar as

ideias lógicas, de entrar no seu jogo, de se interessar pelo trabalho desinteressado do espírito puro e pela contemplação interior dos desenvolvimentos pelos quais passa um raciocínio matemático. Uma questão de tempo e de paciência. A matemática, ao início ligada à vida concreta por meios práticos e acessíveis à inteligência da criança e ensinada de modo que o desenvolvimento da sua concentração e raciocínio não sejam descuidados, condu-la com maior segurança e clareza à compreensão das verdades abstratas.» (Vasconcellos, 2012, p. 148-152).

Faria de Vasconcellos tinha em conta os estádios de desenvolvimento da criança. Não os referia explicitamente, mas considerava que a abstração matemática tem o seu tempo no desenvolvimento de cada criança. A matemática era uma coordenada de toda a realidade, tudo era medido e calculado em todas as circunstâncias. Tudo tinha a sua numeracia, sobretudo nas atividades da vida real, em que se incluía a literacia financeira, e com especial aplicação nos trabalhos manuais. A matemática começava por ser intuitiva, concreta e acessível a todos até atingir a abstração, o que só acontece quando a criança atinge o período a que Piaget (1942) chamou das «operações formais». A matemática é uma das competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida: «A competência matemática é a capacidade de desenvolver e aplicar um raciocínio matemático para resolver problemas diversos da vida quotidiana...» (Eu, 2006, p. 394/15). O insucesso em matemática é diretamente proporcional à não aplicação destes princípios, o que tem vindo a ser comprovado pelos diferentes relatórios do PISA (Oecd, 2004, 2010, 2012, 2013; Pt, 2001, 2004, 2007, 2010).

1.2.6 Leitura: línguas

«No estudo da língua materna, tal como nas outras áreas, aplicamos os mesmos métodos de observação, experimentação, trabalho individual... Nas primeiras etapas da vida escolar é por via oral que a criança expressa as suas ideias, sentimentos e pensamentos... A criança gosta de falar. Ensinamo-la a falar corretamente, a exprimir-se com clareza, ensinando-a não só a articular e a pronunciar com precisão, mas também a pensar... E para esta formação do gosto, para a educação dos meios de expressão oral, usamos procedimentos que se vão desenvolvendo à medida que as crianças crescem em idade e em conhecimentos. A linguagem e a dicção são excelentes meios de cultura da linguagem natural e nós damos-lhes muita importância desde o início. Consideramos que pôr a criança a falar é uma forma de a fazer agir... A leitura, considerada como meio, constitui também um exercício muito bom... As crianças gostam muito de ouvir ler, ouvir contar uma história... temos... a hora do conto para os mais pequenos e as leituras da noite para os do meio e os mais velhos... Na aula fazemos leituras relacionadas com as diferentes áreas de ensino. Elas transformam-se especialmente em exercícios, com *explicações* e *comentários* de acordo com a idade e os conhecimentos dos alunos, comentários

que têm como objetivo o estudo da *gramática*, da *composição*, dos *géneros literários*... A literatura é estudada pelos nossos jovens nas próprias obras e na história da literatura... (A redação) é uma forma natural de expressar o pensamento, de o resumir, de narrar um facto, de descrever ou expor as ideias. Com os mais pequenos trata-se simplesmente de contar o que viram, de descrevê-lo, de dar as suas opiniões e as suas reflexões pessoais. E para repetir o que se viu, o que se sentiu, não é necessário, parece-me, dar à narrativa uma forma muito determinada por regras arbitrárias e artificiais... Bastaria dar à criança temas que lhe interessam e que estão ao seu alcance... e deixá-la contar à sua maneira, usando os seus próprios termos... Os mais pequenos têm o seu próprio jornal onde escrevem o que aconteceu durante o dia e o que mais os interessou. São relatos muito simples do estilo de redação das cartas privadas sobre temas familiares... Substituímos o ensino teórico da gramática... Fazemos questão de mostrar as coisas antes das palavras. É pela observação e pela indução que a criança descobre as regras gramaticais, tratadas como fenómenos vivos para serem compreendidos e explicados... Fazemos isto em todo o lado onde eles se encontrem... Fundimos a sintaxe e a morfologia pelo estudo simultâneo da forma, do significado, do uso da palavra... É portanto pelo trabalho pessoal do aluno, em textos e através de observações e induções que o fenómeno gramatical é estudado, compreendido e classificado, de acordo com as ideias e as funções que exprime e não através de fórmulas mortas e abstratas... Os exercícios de elocução, leitura e composição facilitam a aprendizagem da ortografia, ao familiarizarem a criança com o significado, a forma e o som das palavras, criando associações visuais, auditivas e motoras...» (Vasconcellos, 2012, p. 152-169).

Paulo Freire também não concebia um texto fora do seu contexto: «... A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto...» (Freire, 1981, p. 9).

A comunicação em língua materna também é uma das competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida: «A comunicação na língua materna é a capacidade de expressar e interpretar conceitos, pensamentos, sentimentos, factos e opiniões, tanto oralmente como por escrito (escutar, falar, ler e escrever), e de interagir linguisticamente de forma apropriada e criativa em todas as situações da vida social e cultural: na educação e formação, no trabalho, em casa e nos tempos livres... assenta na capacidade de compreender, expressar e interpretar conceitos, pensamentos, sentimentos, factos e opiniões...em diversas situações da vida social e cultural... consoante as necessidades ou os interesses de cada um...requer também aptidões como a mediação e a compreensão intercultural... requer o conhecimento do vocabulário e da gramática funcional e a consciência dos principais tipos de interação verbal e dos registos de linguagem. É importante ter conhecimento das convenções sociais, dos factores culturais e da diversidade linguística... capacidade

de compreender as mensagens faladas, de iniciar, manter e concluir conversas e de ler, compreender e produzir textos adequados às necessidades do indivíduo. É também importante a capacidade de utilizar convenientemente as ajudas e de aprender línguas também informalmente no contexto da aprendizagem ao longo da vida» (Eu, 2006, p. 394/14).

1.2.7 Artes

«Temos muitas oportunidades para despertar e formar o gosto estético de uma criança. Devemos fazê-lo a propósito de tudo e de nada. O espírito do aluno deve respirar beleza como os pulmões respiram o ar puro do campo... Mas temos que ter em conta a idade das crianças... Na base desta educação está o apreço pela ordem e a limpeza da escola, tanto nos quartos e nas salas de aula, como nos cadernos, nos livros, nas gavetas, na roupa e no modo de se apresentar. É por aqui que começa a formação estética. É elementar, muito simples, mas fundamental... por toda a parte há plantas, reproduções de quadros e estátuas e numerosas gravuras para atrair a atenção e encantar o olhar... Fora da escola é a natureza, as árvores, as flores, os campos... Ensinar a criança a observar a natureza é dar o primeiro passo para que ela comece a contemplá-la, a admirá-la, a amá-la. É abrir o seu coração a todas as maravilhas: as das linhas, cores, formas, sons da natureza... Os professores despertam e formam o gosto das crianças com a cartonagem, modelagem, desenho, aguarelas e mesmo pintura a óleo. Os alunos organizam todos os anos uma exposição de desenhos, aguarelas, objetos modelados, trabalhos artísticos em madeira e ferro forjado que realizaram ao longo do ano. Alguns trabalhos são mesmo belos. Esta exposição foi designada por eles como o “Salão dos Independentes” e foi visitada por um grande número de familiares e amigos. Entre os nossos métodos favoritos, devo mencionar as visitas frequentes a museus e exposições de pintura e escultura. Nessas ocasiões os alunos mais velhos e também a maior parte dos do meio são acompanhados por artistas amigos da escola. Os mais velhos, para quem adquirimos assinaturas, assistem regularmente aos grandes concertos mensais na Opera de Bruxelas, às manhãs literárias consagradas ao teatro clássico e a personalidades do teatro moderno. Além disso, têm na escola sessões de leitura e palestras realizadas por eles ou organizadas para eles, onde apreendem novos elementos de iniciação artística. É de referir também que os mais pequenos organizam as suas representações teatrais. Finalmente, todas as crianças aprendem canto e os coros têm um efeito espetacular nas festas e concertos que organizamos na escola. Como se vê, o quadro de ocupações e meios no campo da educação artística é bastante completo.» (Vasconcellos, 2012, p. 224-229).

A educação estética começa pelo gosto da própria criança e vai-se desenvolvendo através do meio onde vive. Ela vai entrando em contacto com o estético e artístico e vai-os integrando na sua própria vida.

1.3 Conclusão

Em *Uma escola nova na Bélgica* a perspectiva dual de educação e formação foi posta em prática de forma exemplar ao ponto de o diretor do Bureau International des Écoles Nouvelles (1899-1921), Adolphe Ferrière (1879-1960), considerar Faria de Vasconcellos como «pioneiro da educação do futuro». Efetivamente ele pôs em prática muito do que as organizações internacionais ligadas à educação preconizam para a educação e formação no século XXI.

Os processos de ensino e aprendizagem de ciências, matemáticas, línguas, geografia, história e artes partiam sempre da experiência e interesse dos alunos e estavam em interação com a realidade concreta do meio em que viviam e preparava-os para no futuro serem capazes de resolver problemas com a experiência que iam adquirindo. Isto reforçava o sentimento de pertença à escola e criava uma dinâmica de sucesso, empreendedorismo, literacia produtiva e inclusão.

O contexto histórico de há um século atrás não é repetível, mas muito do que se fazia na escola de Faria de Vasconcellos pode estimular as escolas de hoje a formar cidadãos produtivos, com uma cultura geral e uma formação profissionalizante.

Referências

- Delors, J. ...** (1996). *Learning: the treasure within. Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: Unesco: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/15_62.pdf / *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Rio Tinto: Asa, 1996: <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>.
- Duarte, M. L. & Meireles-Coelho, C.** (2011). Escola nova de Faria de Vasconcellos: uma utopia no séc. XX para a educação no séc. XXI. Reis, C. & Neves, F. S. (Coord.). *Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 4, (314), 247-252. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda: http://ria.ua.pt/bitstream/10773/9964/1/2011_XIcongSPCE_314.pdf.
- Eu (European Union).** (2000). *Lisbon European council 23 and 24 March 2000: Presidency conclusions* («Lisbon Strategy»): http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm / *Conclusões da presidência: Conselho Europeu de Lisboa, 23-24 de março de 2000* («Estratégia de Lisboa»): http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/pt/ec/00100-r1.p0.htm.
- Eu. (2006).** Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (2006/962/CE). Anexo. *Jornal Oficial da União Europeia*, n.º L 394/10, de 30.12.2006: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:PT:PDF>.

- Eu. (2008).** Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of The European Qualifications Framework (EQF): http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_2008.111.01.0001.01.ENG / Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 23 de abril de 2008 relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (QEQ). *Jornal Oficial da União Europeia*, n.º C 111, de 6 de maio de 2008: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:PT:PDF>.
- Eu. (2009).** Conselho. Conclusões (2009/C 119/2) do Conselho de 12 de maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação («EF 2020»). *Jornal Oficial da União Europeia*, 28.5.2009, C 119/2: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:PT:PDF>.
- Eu. (2010).** *Communication from the Commission: Europe 2020: A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52010DC2020> / *Comunicação da Comissão: Europa 2020: Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo*. EC, COM (2010). 2020: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:PT:PDF>.
- Freire, P. (1981).** “A importância do ato de ler” na abertura no Congresso Brasileiro de Leitura, Campinas, 12 de novembro de 1981. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1982 (1.ª ed.), 1989 (23.ª ed.): http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A_import%C3%A2ncia_do_Ato_de_Ler.pdf.
- Gomes, L. G. & Meireles-Coelho, C. (2011).** Cidadania produtiva: Georg Kerschensteiner e o sistema dual alemão. Reis, C. S. & Neves, F. S. (Coord.). *Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Instituto Politécnico da Guarda, 30 de junho a 2 de julho de 2011, 3, (184), 23-27. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda. ISBN: 978-972-8681-35-7: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/8133/1/184.pdf>.
- Meireles-Coelho, C., Cotovio, A. & Ferreira, L. (2012).** Educação e formação na escola nova de Faria de Vasconcellos. *Atas do IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, 7293-7304. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-96999-6-0 <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/10020/3/2012%20IX%20COLUBHE.pdf>.
- Morus, Th. (2006).** *Utopia*. Basileia: I. Froben, 1518. Edição crítica, tradução e notas por A. A. Nascimento. Lisboa: F. C. Gulbenkian, 2006.
- Nóvoa, A. (2005).** *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Asa: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4810/1/9789724142142.pdf>.
- Oecd (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2004).** *Apprendre aujourd’hui, réussir demain. Premiers résultats de PISA 2003*: <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9604122e.pdf>.
- Oecd. (2010).** *PISA 2009 Results. Executive summary*: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>.
- Oecd. (2012).** *Le cadre d’évaluation de PISA 2009 Les compétences clés en compréhension de l’écrit, en mathématiques et en sciences*. Oecd. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/49539189.pdf>.

- Oecd. (2013).** PISA. Cadre d'évaluation et d'analyse du cycle PISA 2012: compétences en mathématiques, en compréhension de l'écrit, en sciences, en résolution de problèmes et en matières financières. Oecd: http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Cadre%20d%C3%A9valuation%20PISA%202012%20e-book_FR.pdf.
- Piaget, J. (1942).** Classes, relations et nombres: essai sur les groupements de la logistique et sur la réversibilité de la pensée. Paris: J. Vrin.
- Pt (Portugal). (2001).** *Resultados do estudo internacional PISA 2000. Programme for international student assessment.* Lisboa: ME/Gave: http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=primeiro_relatorio_nacional.pdf.
- Pt. (2004).** *Resultados do Estudo Internacional PISA 2003. Programme for international student assessment.* Lisboa: Oede, ME/Gave: http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatorio_nacional_pisa2003.pdf.
- Pt. (2007).** *Pisa 2006. Competências científicas dos alunos portugueses.* Lisboa: ME/Gave: http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatoio_nacional_pisa_2006.pdf
- Pt. (2010).** *Pisa 2009 Competências dos alunos portugueses. Síntese de resultados.* Lisboa: ME/Gave: http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=346&fileName=Sintese_Resultados_PISA2009.pdf.
- Unesco. (2003).** *Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP):* http://www.uis.unesco.org/StatisticalCapacityBuilding/Workshop%20Documents/Education%20workshop%20dox/2011%20Kingston/4_UIS_Info_session_on_LAMP.pdf.
- Vasconcellos, A. F. (1909).** *Lições de pedologia e pedagogia experimental.* Lisboa: Antiga Casa Bertrand; José Bastos & C. Ed.: <http://purl.pt/134>.
- Vasconcellos, A. F. (2012).** *Uma escola nova na Bélgica.* Prefácio de A. Ferrière. (Tradução de C. Meireles-Coelho, A. Cotovio, L. Ferreira.) Aveiro: Glocal, associação científica internacional. ISBN: 978-989-96173-5-3. (Original: *Une école nouvelle en Belgique.* Préface de A. Ferrière. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1915.)
- Willms, J.D. (2003).** *Student engagement at school: a sense of belonging and participation. Results from PISA 2000.* Oecd: <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33689437.pdf>.

O Ensino da Arquitectura e o envolvimento dos alunos: Generalidades e caso de estudo

Student's engagement in the teaching of architecture: An overview and a portuguese case study

Leonor Matos Silva

Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), DINÂMIA'CET-IUL, Lisboa (Portugal)

leonorcms@gmail.com

Resumo

A disciplina da arquitectura, tal como é entendida hoje, não se insere no campo das artes, das humanidades ou das ciências mas é transversal a todos eles. Pela mesma razão da sua natureza complexa e generalista, o debate sobre o ensino e a aprendizagem da arquitectura é recorrente no seio da classe – mas nem por isso extraído do seu enquadramento disciplinar e analisado como objecto de estudo *per si*. Este artigo procura reflectir sobre a problemática do ensino da arquitectura na perspectiva da experiência humana da aprendizagem e do grau de envolvimento pessoal entre partes alargando assim o seu campo de análise à psicologia e à educação. Em primeiro lugar procede-se a uma exploração conceptual do tema do *ensino da arquitectura* adjuvada pelo Estado da Arte e os debates que este tem suscitado. Em segundo lugar – e de forma a ensaiar uma aplicação dos objectivos propostos – toma-se como caso de estudo uma das duas escolas de arquitectura portuguesas entre a crise académica de 68 e a liberalização do ensino, em 1986, passando pelo 25 de Abril, já que é neste período que a Escola Superior de Belas Artes de Lisboa (ESBAL) e sua homónima do Porto (ESBAP) são democratizadas e inseridas na Universidade (*Universidade Técnica de Lisboa e Universidade do Porto, respectivamente*) originando a possibilidade de reformulações pedagógicas de fundo. De igual modo, é neste período que as duas Escolas mais se antagonizam gerando diferenças e controvérsias sobre a qualidade do ensino as quais sustentam a polarização do desempenho da arquitectura portuguesa entre norte e sul, em muitos casos citada pela sua excepcionalidade. Este artigo permite-nos concluir que (1) em tempo de crise política os alunos de arquitectura do DA-ESBAL procuraram na Escola um lugar identitário e que (2) posteriormente, num momento de transição, o esmorecimento do seu envolvimento na Escola, ao nível curricular, se deve à falta de estímulo. Assim, a sua formação foi mais relevante noutras *escolas* do que na escola institucional.

Palavras-chave: Pedagogia da arquitectura, Ensino da arquitectura, Envolvimento dos alunos, ESBAL, FAUP.

Abstract

Architecture, as it is seen today, stands not within the arts, humanities or sciences but cuts across all of them. Due to its complexity and its generalist nature, the debate about teaching and learning in architecture is continuous within its circles - but by no means is it extracted from its disciplinary framework and analyzed as a subject of study in itself. This article seeks to reflect on an architect's education in the perspective of a learning humanistic experience - as well as to what extent does it lie within student's personal *engagement* - enlarging, therefore, the traditional field of analysis to *psychology and education*. First of all, this article will fully investigate the subject of the *education of an architect* supported by the State of the Art. Secondly - and in order to test the purposes for this paper - a case study will be presented being this the Portuguese school of architecture located in Lisboa since the Portuguese "May 68", through the Revolution of the 25th of April 1974 and on to the liberalization of higher education in 1986. It is within this period that the College of Fine Arts of Lisboa (ESBAL) and its namesake of Porto (ESBAP) are democratized and incorporated by the University (*Technical University and University*, respectively) and the possibility for pedagogical restructure is widely open; similarly, this is the time when the two schools most polarize (south versus north) the performance of portuguese architecture, well known for its exceptionality; it is also when controversial judgments about the quality of its architectural education arise. This article concludes that (1) a political crisis led to the arousing of student's involvement in school, as to find a place to ask their common questions and that (2), afterwards, in a period of transition, the weakening of this attitude, in a pedagogical sense, is due to the lack of stimuli. Thus, this generation reaches out for architectural education in other contexts, apart from the academy.

Keywords: Architecture education; Teaching of architecture; Student's Engagement, ESBAL; FAUP.

1. Introdução

Este artigo resulta de um trabalho de pesquisa com vista à produção de uma dissertação de doutoramento em Arquitectura; vertente História e Teoria.

A investigação de fundo propõe a leitura da cultura arquitectónica portuguesa contemporânea através de uma análise ao ensino da arquitectura praticado em uma das duas escolas que, entre a

crise académica do final dos anos de 1960 e o surgimento de novos cursos na segunda metade da década de 1980¹, detiveram o exclusivo da formação em arquitectura.

O período entre 1968 e 1986 – essencialmente caracterizado pela novidade democrática e transformações sociais oferecidas pela Revolução do 25 de Abril de 1974 - é portanto singular na história do ensino da arquitectura em Portugal, não tendo sido, até hoje, suficientemente considerado; e, no entanto, se é certo que é na cidade do Porto que se foca o interesse internacional² e também o académico³, certo é que, em todo o território, a arquitectura e os arquitectos têm vindo, desde então, a ganhar um espaço de reconhecimento mais amplo do que o que detiveram em qualquer período anterior. E este espaço não é só tomado pela afamada *Escola do Porto* mas também por muitas obras de autores que, de uma forma mais ou menos assinalável, devem o seu diploma ao DA-ESBAL (Departamento de Arquitectura da Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa) - mais tarde FA-UTL (Faculdade de Arquitectura da Universidade Técnica de Lisboa, em 1979)⁴.

A pesquisa parte, portanto, de uma análise a esta escola de arquitectura e à sua história e espera concluir sobre o que ela nos revela sobre a cultura arquitectónica de hoje; a *escola* é, portanto, o objecto central de estudo.

1.1 Enquadramento do ensaio

Observar uma escola de arquitectura ou reflectir sobre o ensino da arquitectura não são actos inéditos; pelo contrário, a história da disciplina demonstra que as grandes transformações da modernidade foram geradas a partir de um questionamento académico⁵.

1 O primeiro curso além dos tradicionais cursos das Universidades de Lisboa e Porto veio responder de imediato à liberalização do ensino pela adesão à Comunidade Económica Europeia (C.E.E.); trata-se do curso de arquitectura criado pela Cooperativa de Ensino Lusíada (instituição privada), em Lisboa, a 28 de Junho de 1986. O terceiro curso público de arquitectura teve início em 1988 com a criação do Departamento de Arquitectura da Universidade de Coimbra.

2 São dois arquitectos do Porto que vêem galardoada a sua obra com o mais prestigiado prémio de arquitectura internacional (prémio Pritzker): Álvaro Siza Vieira, em 1992, e Eduardo Souto de Moura, em 2011.

3 Citamos como exemplos os trabalhos referenciados abaixo da autoria de Jorge Figueira e Eduardo Fernandes. Aguarda-se com expectativa a conclusão da dissertação de doutoramento da autoria de Raquel Paulino com o título provisório “O Ensino da Arquitectura ESBAP/FAUP – Construção de um Projecto Pedagógico entre 1969 e 1989”.

4 Cf. Decreto-Lei n.º498-E/79, de 21 de Dezembro. A integração do curso na universidade não representa uma alteração pedagógica de fundo; aparte as questões processuais, as aulas são ministradas nas mesmas instalações, pelos mesmos docentes, com os mesmos programas.

5 Segundo a linha de investigação “Radical Pedagogies in Architectural Education” do programa Media and Modernity da Universidade de Pinceton, com a coordenação de Beatriz Colomina, algumas escolas de arquitectura em diversos pontos do mundo foram lugar das mais radicais experimentações levadas a cabo por arquitectos ao longo dos anos de 1960 e

Em Portugal foi também um processo de reflexão sobre a *formação do arquitecto* um dos factores catalisadores da implementação da última grande reforma escolar, ainda em ditadura⁶, e ainda hoje a consensualidade da importância deste tema garante, de certo modo, uma unidade entre a classe; em Portugal e nos países que lhe são culturalmente mais próximos, o ensino da arquitectura é uma reflexão obrigatória e praticamente transversal a todas as temáticas.

Esta necessidade de reflectir sobre a sua própria formação advém da natureza da própria disciplina; embora tenha como fim a construção, todo o *processo* é muito relevante e revelador da obra acabada de um arquitecto; um arquitecto pode ter como função última passar revista a uma obra mas é originalmente aquele que projecta e, portanto, vocacionado para trabalhar o abstracto.

Mas este tipo de abordagem “generalista” da disciplina não implica necessariamente um conhecimento de causa sobre a pedagogia. E o fenómeno da generalização acontece, por simpatia, na tendência do arquitecto em autonomizar-se em todos os assuntos – incluindo no ensino da sua disciplina.

A ausência de um saber específico sobre a pedagogia da arquitectura situa a reflexão em torno dos modelos de referência: conteúdos, métodos, figuras de destaque, escolas de tendência, tradições, contextos temporais...

O arquitecto é ainda impellido a reflectir num sentido direccional ou monográfico, i.e., sobre o ensino da arquitectura *com vista a*, por exemplo, à compreensão de uma circunstância, obra ou autor, ou ao registo historiográfico de uma instituição- e não como objecto pedagógico em si. Esta abordagem ignora o facto de que, qualquer ensino, por especializado que seja, parte de uma base comum que é a componente relacional, dinâmica. Qualquer abordagem que se iniba de abordar psicologia do ensino – seja ao nível dos comportamentos, das expectativas ou dos ganhos e perdas afectivos – é incompleta.

Tal como Paulo Afonso Rheingantz nos lembra no seu “Artigo-manifesto contra o pouco interesse dos professores de arquitectura em desenvolver a teoria e a prática da educação em favor da teoria e da prática da arquitectura”⁷, o grande embuste, relativamente à arquitectura moderna brasileira, para citar um exemplo, é o facto de que esta “(...) foi cunhada *apesar* da escola, e até mesmo contra ela” (Rheingantz, 2004, p. 43); considerando que o mesmo acontece tendencialmente em Portugal desde o pelo menos o início do século XX e mesmo em contexto democrático, *por que preço?* é uma das questões que este artigo coloca.

1970. Cf. mediamodernity.princeton.edu. Cf. também Colomina, Choi, Galan, & Meister, 2012.

6 Referimo-nos à reforma de 1957 a qual é propagandeada pelo regime como devida aos sucessivos apelos da classe por uma reorganização do ensino, estagnado desde a modulação ao sistema *beaux-arts*.

7 Cf. Rheingantz, 2004, p. 42. O autor critica ainda o “pressuposto – ainda vigente – de que projeto de arquitetura não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido”. *Ibidem*, p. 43.

1.2 Objectivo do ensaio

Se é verdade que a arquitectura partilha, com as restantes disciplinas, a sua base educativa também é verdade que a prática pedagógica da arquitectura contém particularidades de valor assinalável no quadro de uma multiplicidade de cenários.

Tal foi reconhecido, por exemplo, por Ernst L. Boyer no seu *relatório*⁸: “Architecture education at its best (...) is a model that holds valuable insights and lessons for all education”. (Boyer & Mitgang, 1996)

O objectivo deste ensaio é fazer uma ponte entre o arquitecto que reflecte sobre a pedagogia e o pedagogo que faz propostas de conteúdo arquitectónico, como é o caso de Boyer no seu *relatório*; e o caso de estudo vem apenas ilustrar esta tentativa. Não deixa no entanto de ser uma tentativa de distanciamento relativamente ao campo de análise habitual.

Por outras palavras – e considerando que este tema foi, até hoje, e ao contrário do caso da *Escola do Porto*, praticamente inexplorado e que a documentação sobre o DA-ESBAL/FA-UTL entre 1968 e 1986 é parca e dispersa⁹ – a interrogação que justifica este texto é a de saber se uma abordagem pela via da pedagogia – apesar de pessoalizada¹⁰ – pode ou não constituir uma chave de leitura incisiva e profícua¹¹.

Com um propósito que oferece inúmeras possibilidades, apresenta-se de seguida uma delas.

8 Ernst L Boyer é um assinalável autor americano na área da educação. Enquanto presidente da prestigiada *Carnegie Foundation*, foi co-autor da obra *Building Community: A New Future for Architecture Education and Practice* (mais conhecida como *relatório Boyer*).

9 A referência bibliográfica mais actual, também ela a melhor fonte documental organizada, é a dissertação de mestrado da mesma autoria do presente artigo. Cf. Silva, 2011.

10 Na essência, a arquitectura não trata dos processos mentais dos arquitectos. Mas muitos dos envolvidos no caso de estudo ainda estão vivos e têm direito a contribuir activamente para a investigação com a sua memória. Na apresentação pública deste artigo- no decorrer do primeiro CIEAE – uma das tónicas do debate foi a dificuldade em abordar academicamente temas que expõem narrativas ou que dependem do registo selectivo e subjectivo de quem os viveu.

11 O processo de investigação deve ter em conta tantas perspectivas de leitura quanto possíveis sobre o seu objecto de estudo, ainda que não as aprofunde.

1.3 Estrutura do ensaio

Parte-se este ensaio em (1) generalidades sobre o ensino da arquitectura e (2) caso de estudo. Transmite-se, em primeiro lugar, os pressupostos sobre a pedagogia da arquitectura que servem depois como base de análise ao objecto de estudo. Sequentemente desenvolve-se um conjunto de hipóteses relativas ao *envolvimento dos alunos* no curso de arquitectura do DA-ESBAL/FA-UTL entre 1968 e 1986.

2. Generalidades sobre o ensino da arquitectura

2.1 A base do ensino da arquitectura

Hoje a arquitectura manifesta-se de forma ambivalente como arte e como técnica. Não completamente artística nem completamente científica, a disciplina desenvolve-se num limbo de generalidades e é essa, antagonicamente, a sua especificidade. Porquanto não apresenta uma definição, não pode propor uma pedagogia de conteúdos mas apenas de métodos.

Esta ideia é herdeira de confrontos que tiveram lugar na história da arquitectura como em outros domínios ao longo do século XX; na sua tese de doutoramento, Gonçalo Canto Moniz coloca a questão desta forma: “O que é o Ensino Moderno da Arquitectura? O conceito, ensino moderno, é (...) pouco utilizado no campo disciplinar da Arquitectura, mas no campo da pedagogia está perfeitamente definido e caracterizado” sendo que “na prática, o ensino moderno vai-se definindo por oposição ao academismo” (Moniz, 2011, pp. 23-24)

Certo é que, independentemente da evolução histórica, verifica-se a permanência de um modelo que não é totalmente individualizado – como acontece, por exemplo, no ensino da música – mas que também não trata da transmissão linear de conhecimentos própria das ciências exactas.

Este modelo é conhecido de professores e alunos como a aula de *Projecto* – ou qualquer denominação que esta disciplina central de currículo possa ter¹² – a qual, no geral, ocupa o grosso da carga horária, está presente ao longo de todo o curso e tem maior ponderação para a média final.

12 A disciplina pode ter várias outras denominações consoante as variações curriculares tais como: Arquitectura, Composição, Análise ou mesmo *Atelier* ou *Studio*.

Trata-se de uma disciplina de síntese; mas o que ganha na amplitude e na exigência programáticas facilmente perde pela volatilidade de “estilo” com que é ministrada. Com efeito, o seu carácter *aberto* potencia o melhor e o pior do ensino da arquitectura e do modelo personalizado, de proximidade e experimentação, que lhe é fulcral.

2.2 Factores de desequilíbrio na qualidade do ensino da arquitectura

São muitas as variáveis da qualidade do ensino.

No que respeita ao ensino da arquitectura, em linha com o que já dissemos, faz sentido apontar como exemplo o facto de o interesse disciplinar suplantar, no geral, o interesse pedagógico.

A história da arquitectura e a história do ensino da arquitectura têm-nos mostrado que, por um lado, são os arquitectos os próprios agentes educativos (quer nas escolas, quer em contexto profissional) e, por outro lado, que nos moldes actuais – como dizia atrás Rheingantz- a arquitectura tem sido “cunhada *apesar* da escola”.

Consideramos este alheamento uma variável da qualidade do ensino porque, sem avaliação – ou olhando somente à prática da arquitectura *apesar* da escola – desenvolvem-se crenças e mitos sem base científica.

Um deles é o de que os alunos precisam de muito tempo para aprender arquitectura – o que justifica a extensão do curso¹³. Outro, associado, é o de que os alunos precisam de maturidade para acompanhar um curso de arquitectura – o que justifica que a seu elevado grau de *dificuldade* seja não só socialmente aceite como quase um imperativo moral. Mas a questão que se põe é saber se o decisor sobre a matéria do *tempo de aprendizagem*, da *maturidade do aluno* ou da razão *custo-benefício* deve agir enquanto arquitecto ou enquanto pedagogo.

Adivinha-se alguma dificuldade em considerar que um curso mais curto possa não significar um curso mais fraco; e que os primeiros anos - considerados “menores”, iniciáticos mas na verdade os anos de maior envolvimento do aluno na escola, logo os anos em que esta imprime maior impacto (positivo ou negativo) na sua progressão escolar – possam ser acautelados em vez de prorrogados; e que se “o barato sai caro”, o inverso, no que toca à exigência, também pode acontecer.

Acresce a dificuldade do convívio interdisciplinar de uma classe que desde sempre teve de lutar pela sua própria afirmação.

13 Cf., p.e., Portas, 2001, p. 29.

Enfim, o ensino controlado poderia criar uma crise mas o tradicional método e traços heurísticos – o qual admitimos que funciona – nunca foi criticado. Este método, o qual preconiza um “processo pedagógico que pretende encaminhar o aluno a descobrir por si mesmo o que se quer ensinar, geralmente através de perguntas”¹⁴ ou através de um “aprender fazendo”¹⁵ – como, aliás, a aplicação de qualquer método- assenta numa sua aplicação absoluta, consciente, e não apenas como escudo de inabilidades ou fragilidades próprias, o que não é raro constatar. Nestes casos, um ensino consistente e que inspire uma sólida confiança do estudante está reservado para o docente que, num período inicial da sua carreira, pode sujeitar grupos de alunos a uma série sequencial *tentativa-erro* – o que lhe permitiu, eventualmente, chegar a um conhecimento empírico.

O mesmo ensino consistente que inspira confiança no estudante pode caber, em situações mais raras e casuais, ao docente que possui grande capacidade de intuição pedagógica.

Qualquer um dos casos ilustra o que actualmente se considera razoável para o ensino da arquitectura.

Mas da mesma forma como as teorias educativas de John Dewey¹⁶, também elas presentes no debate português, pagaram um preço alto pela sua própria popularidade (já que foram muitas vezes adulteradas na sua aplicação), também é possível que se tenham estabelecido equívocos por subtração e repetição quanto ao que *deve ser* o ensino da arquitectura no contexto actual.

3. Caso de estudo: o DA-ESBAL/FA-UTL entre 1968 e 1986

A melhor forma de iniciar a apresentação do caso de estudo é transmitir noções simplificadas sobre os dois tipos contextos em que se ensinou arquitectura no século XX.

O primeiro é o paradigma das belas-arts sedado, desde o século XVII, na *École Nationale Supérieure des Beaux-Arts* de Paris e que, no caso da arquitectura, consistia essencialmente na prática exercícios de emulação e composição com base em modelos clássicos.

Com o fim das guerras napoleónicas surge o ensino politécnico que assenta na vertente construtiva da arquitectura, implicando mais directamente com a vanguarda disciplinar – já que a modulação do betão é instrumental para um arquitecto que deseja, cada vez mais, abster-se de historicismos e protagonizar grandes transformações sociais com base na ideia de que *a forma segue a função*.

¹⁴ Definição do *Dicionário de Língua Portuguesa On-line (DLPO)*. Cf. www.priberam.pt/DLPO/default.aspx?pal=heurística.

¹⁵ Cf. Moniz, 2011, pp. 138-140.

¹⁶ Filósofo e pedagogo americano com obra importante na História da Educação.

Em Portugal, este debate – ou o *Movimento Moderno* na arquitectura – é abafado pela ditadura mas não ausente. Os programas escolares são pedagogicamente rígidos. Os zeladores de um ensino magistral cuidam que o “moderno” seja tolerado apenas enquanto *estilo*¹⁷. Incapaz de superar uma crise que não atravessou, a arquitectura portuguesa encontra o seu próprio caminho assentando sobre valores regionais¹⁸.

Com o 25 de Abril, as bases pedagógicas das duas escolas de arquitectura são revistas: no Porto, avalia-se colectivamente a viabilidade de um projecto traçado em relativa clandestinidade; em Lisboa, a escola desmembra-se e fecha. O ambiente é anárquico e o curso de arquitectura reabre por iniciativa de um pequeno grupo de pessoas.

O ambiente em torno curso de arquitectura do DA-ESBAL é muito politizado. O futuro dos jovens arquitectos parece ominoso (sobretudo no que toca ao emprego). A cidade de Lisboa assiste, no entanto, à vivacidade e alegria próprias do contágio de uma cultura *pop* importada que, porque chega com atraso, só vem a esmorecer no final da década.

Será de seguida analisado o envolvimento dos alunos no curso de arquitectura do DA-ESBAL/FA-UTL, ministrado no Convento de São Francisco da Cidade¹⁹, ao Chiado, entre 1968 e 1986

A descrição que se segue baseia-se na recolha bibliográfica, na recolha (directa) de testemunhos e na recolha documental realizadas no âmbito da investigação de fundo a que já fizemos referência.

Tratando-se de um contexto universitário (ensino não obrigatório), quando nos referimos ao *envolvimento dos alunos* falamos daqueles aspectos que sobressaem para lá do estrito cumprimento dos currículos nomeadamente a assiduidade, participação, iniciativa e outros valores distintivos e identitários mais subjectivos.

3.1 Envolvimento dos alunos: geração proveniente do antigo regime

Uma análise dedutiva permite-nos diferenciar dois tempos aos quais tendem a corresponder duas atitudes face à escola de arquitectura de Lisboa.

A geração de arquitectos que se forma ou que frequenta o curso de arquitectura no período anterior ao 25 de Abril destaca-se, no geral, pela adesão às grandes causas e carismas quer por via de

¹⁷ Cf. Moniz, 2011, p.e. p.42 e seguintes.

¹⁸ Tal afirmação parece simplista mas sintetiza um debate que foi impulsionado, em 1981, pela tese do *Regionalismo Crítico*. Cf. Frampton, 1985, pp. 330-331.

¹⁹ Actual Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa.

figuras de destaque²⁰, quer por associação às lutas académicas²¹, quer por iniciativa própria²², entre outras.

A experiência da geração nascida nos anos de 1950 não passa tanto pela guerra colonial nem pela repressão como os arquitectos formados a partir da implementação do regime ditatorial, no início da década de 1930²³, no entanto é exactamente esta a geração que melhor compreende o clima de mudança e a instiga.

A escola de arquitectura de Lisboa não é excepção a todos os outros contextos em que se verifica um esmorecimento do regime no final da década de 1960; também aqui a *primavera marcelista*²⁴ abre um espaço pedagógico experimental mas nem este consegue dar resposta às transformações de fundo que urgem, já que ninguém sabe quais é que estas podem ser, exactamente. Assim, o modelo anterior – porque mais estabilizado – acaba por vingar torpemente.

Não é de estranhar que com o 25 de Abril esta geração se voluntarie e empenhe pela *sua Escola*²⁵; mas porque é tão impelida a um posicionamento político, acaba por se auto-iludir sobre a viabilidade de modelos extremados de tutela do ensino e de um agenciamento de si própria a responsabilidades que poderiam ser partilhadas entre o corpo docente e uma base regulamentar²⁶ – uma situação que, na prática, gera inconsistências pedagógicas, autodidactismo e permeabilidade acrítica a influências disciplinares dispersas.

20 Como é o caso dos professores Tomás Taveira ou Nuno Portas.

21 Um dos episódios mais ilustrativos da insatisfação académica foi a metaforização d’“O enterro da escola”, protagonizada por alunos de vários cursos, a qual envolveu ainda distribuição de “canudos” que simbolizavam o estimado valor do curso.

22 Cf Silva, 2013.

23 Todo o ensino artístico é reorganizado a partir desta data seguindo o mesmo sistema (inspirado no modelo *beaux-arts*) mas parâmetros de maior exigência e rigidez de aplicação. Cf Moniz, 2011, pp. 102-108.

24 A expressão é utilizada para designar os primeiros anos de governação de Marcelo Caetano em substituição de Salazar, aos quais corresponderam a uma relativa abertura política e uma generalizada expectativa de mudança.

25 “Tomemos posição sobre a situação na nossa Escola” é o título de um dos folhetos do período revolucionário que está sob análise no âmbito da investigação de fundo.

26 Esta ideia consta, igualmente, dos documentos sob análise no âmbito da investigação de fundo, nomeadamente as seguintes citações, retiradas da “Estrutura 76” (1976), “Proposta de Estrutura da Nova Escola”: “A transição do ano será feita pela avaliação de carácter global do trabalho de cada aluno num consenso geral de alunos e professores. (...) Exige-se, assim, a extinção do “exame” como único acto de avaliação com toda a carga de erros bem conhecida que tal sistema encerra, uma vez que este estimulava o individualismo, criando situações competitivas indesejáveis, para além da falibilidade e conseqüente injustiça daí decorrente. (...) A passagem do ano far-se-á portanto através duma apreciação global (...) admitindo-se mesmo a hipótese de um mais fraco domínio pelo estudante, duma matéria ancilar, não o lesar directamente em termos de passagem de ano. (...) Nessa perspectiva a situação das cadeiras em atraso não existe (...)”.

A resistência que esta geração demonstra a recordar a sua própria história formativa é sintomática do seu carácter circunstancial uma vez que dificilmente poderia ter sido de outra forma; em boa verdade, esta geração *reparou* a sua formação com a mesma intensidade com que a banaliza, ou seja, o lugar de maior destaque da cultura arquitectónica de Lisboa pertence àqueles que mais veementemente desprezam a sua formação escolar. Talvez o nomadismo a que tenham sido habituados pela procura de trabalho tenha claramente demonstrado que era noutras paragens que estava a possibilidade de construir a sua primeira casa – literal e metaforicamente.

O exercício de imaginar o que seria, idealmente, um curso de arquitectura no final dos anos 60, em Lisboa, não trata de avaliar a maior ou menor respeitabilidade dos factos ocorridos mas de projectar soluções para situações futuras semelhantes. Quer isto dizer que, com uma crise generalizada como a actual, as hipóteses aqui levantadas – nomeadamente a necessidade de fazer corresponder a programática escolar à situação económica, social e política envolvente- ganham mais pertinência.

3.2 Envolvimento dos alunos: geração formada em novo contexto político

Os primeiros anos após o 25 de Abril são anos em que o DA-ESBAL está de portas abertas mas oficialmente encerrado. Diariamente se deslocam alguns alunos e professores, sucedem-se plenários e distribuem-se folhetos de apelo a uma solução organizada – entre outros de propaganda política – mas, na prática, o curso reabre por força de valores pragmáticos e sentido de oportunidade: ora de um grupo restrito de alunos que lutam pelo direito ao seu diploma, ora de professores que reconhecem o potencial do curso numa sociedade em mudança. Com efeito, situação geográfica e institucional (pública) do curso em hora de democratização do ensino e sem concorrência directa representa um garante de peso académico²⁷.

Os estudantes que se inscrevem no curso de arquitectura entre os anos de 1975 – data em que este reabre – e 1986 – primeiro ano do curso de arquitectura da Universidade Lusíada de Lisboa – estão, portanto, perante um cenário de auspiciosa estabilidade²⁸; uma formação completa e acessível, e convivências pacíficas no interior da escola²⁹. Os professores vêm devolvida, gradualmente, alguma da responsabilidade perdida nos primeiros anos pós-revolucionários.

27 Apesar de 1977 ser o ano da formalização do pedido de adesão de Portugal à C.E.E., a exclusividade do curso não tem um fim à vista. Este é o momento em que é sedimentada a estrutura académica actual: encerrada sobre si própria, complexa e difícil de gerir.

28 Cf. ESBAL. O Salto qualitativo, 1982.

29 O argumento central do discurso público do director da Escola no período observado- o Professor Augusto Pereira Brandão – é o de que a *escola recuperada* é um caso de sucesso. Cf. referências bibliográficas do autor em Silva, 2011.

Mas a legitimidade do “método [pedagógico] global”³⁰ que estava em curso e correspondia, na prática, à inexistência de um programa didáctico concreto nunca foi oficialmente posta em causa; aliás, uma das questões que este ensaio coloca é sobre a pertinência da criação dos cursos actuais tendo em conta este caso histórico de estudo. A licença do curso de arquitectura deste período, por exemplo, baseou-se num documento único realizado por um dois professores de arquitectura (tacitamente dirigentes) e um grupo de alunos *ad hoc* e as consequências podem já ser observáveis.

A narrativa destes primeiros anos do curso de arquitectura no pós 25 de Abril não é especialmente rica; ao esperado aumento súbito do número de alunos e turmas, a escola responde com o máximo de pragmatismo. Os jovens principiantes são, por exemplo, surpreendidos com professores que eram antigos colegas de curso. O ambiente social geral é de festa mas o que o contexto escolar ganha em mobilidade e abertura à vertente poética e comunicativa da arquitectura perde em consistência, profundidade. O referido modelo de proximidade vital à qualidade do ensino surge por espontaneidade: numa sala de aula aqui e ali, mas também nos *ateliers* onde os alunos procuram uma verdadeira experiência formativa, de uma forma mais ou menos inconsciente.

Tal como no caso da geração anteriormente descrita, esta situação é paradigmática de uma escola que não oferece na mesma medida em que invoca o envolvimento discente; o garante da sua sobrevivência é o número de alunos que a procuram e sua auto-suficiência e auto-regeneração académica, ou seja, com pouco ou nenhum contributo ou avaliação externa.

Se o envolvimento dos alunos na escola depende, em primeiro lugar, de um esforço institucional de coesão e coerência na aplicação de um projecto pedagógico, o generalizado desencantamento e indiferença dos alunos formados no DA-ESBAL entre 1975 e 1986 relativamente ao seu curso é compreensível e, em certa medida, desejável na medida em que os faz procurar activamente outras *escolas*.

4. Conclusão

O envolvimento dos alunos descrito como caso de estudo refere-se, em primeiro lugar, ao seu comportamento em contexto de crise e libertação política e, em segundo lugar – embora ainda carregado de incertezas e arrebatamentos – ao mesmo comportamento num período de transição.

A instabilidade social é o contexto ideal para fazer sobressair o que é mais genuíno num objecto em análise na perspectiva da psicologia e da educação; uma investigação que propõe retractar um

³⁰ Cf. Lamas, Durate, & Fernandes, 1982, p. 68. O autor não repete a expressão mas aborda uma grande diversidade de princípios pedagógicos, imprecisos e aparentemente contraditórios.

período aparentemente seco da história do ensino da arquitectura em Portugal pode bem ser aquela que demonstra particularidades de maior interesse.

A convicção de que com pouco ou nada se pôde demarcar não um curso e uma escola mas diversas *escolas* já não é uma mera hipótese mas, no momento actual da investigação, um dos factos explorar; com efeito, são vários os testemunhos já recolhidos dessa acção desinteressada, próxima e qualificada que tem lugar no processo educativo neste contexto espacial e temporal, tanto da parte do aluno como da parte do professor. O interesse sobre cada exercício – aparte das questões das tendências estéticas ou ideológicas – o contacto estreito e generoso – apesar da pressão para dar espaço à crescente procura – o conhecimento de causa – ou, no caso dos alunos, a capacidade de entender esse conhecimento – são alguns dos traços que se vão espontaneamente encontrar em pequenos episódios que tiveram lugar entre os anos de 1968 e 1986 tanto no DA-ESBAL como nos *ateliers* que deram guarida a muitos dos arquitectos que ali se formaram.

Se a aprendizagem da arquitectura tem como centralidade o envolvimento pessoal – e, considerando o caso de estudo, a ausência de uma base pedagógica estruturada – a investigação de fundo que vai sustentar a dissertação de doutoramento implica descodificar os sinais daquelas particularidades que, necessariamente, fizeram *escola* na formação dos alunos- isto é, seguir as pistas que conduzem para os momentos, os contextos e os protagonistas e as componentes psicológicas e educativas que enriqueceram a formação daqueles que passaram por esta instituição, neste período.

Nota:

Agradeço à Fundação para a Ciência e a Tecnologia a atribuição de bolsa individual de doutoramento (SFRH/BD/80535/2011) financiada por verbas do Orçamento de Estado do Ministério da Educação e Ciência e por verbas do Fundo Social Europeu através do Programa Operacional Potencial Humano do QREN Portugal 2007-2013 de acordo com as disposições do Regulamento Específico da Tipologia de Intervenção 4.1.

Referências

- Boyer, E. L., & Mitgang, L. D.** (1996). *Building Community. A New Future For Architecture Education And Practice*. E.U.A.: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Colomina, B., Choi, E., Galan, I. G., & Meister, A.-M.** (28 de Setembro de 2012). Radical pedagogies in architectural education. *The Architectural Review*. Recuperado em 31 Julho, 2013, de <http://www.architectural-review.com/essays/radical-pedagogies-in-architectural-education/8636066.article>.
- ESBAL.** O Salto qualitativo. (Maio de 1982). *Arquitectura*, pp. 62-65.
- Fernandes, E. J.** (2010). *A escolha do Porto: contributos para a actualização de uma ideia de Escola*. Tese de Doutoramento não-publicada, Escola de Arquitectura da Universidade do Minho, Portugal.

- Figueira, J.** (2002). *Escola do Porto: um mapa crítico*. Coimbra: Edições do Departamento de Arquitectura da FCTUC.
- Frampton, K.** (1985). *Historia crítica de la arquitectura moderna*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Lamas, J., Durate, C., & Fernandes, J. M.** (Maio de 1982). Entrevista. Prof. Augusto Brandão. *Arquitectura*, pp. 66-71.
- Moniz, G. C.** (2008). The Portugues “May 68”: Politics, Education and Architecture. *European Journal of American Studies*. Recuperado em 31 Julho, 2013, de <http://ejas.revues.org/7253#quotation>.
- Moniz, G. C.** (2011). *O ensino moderno da arquitectura. A reforma de 57 e as Escolas de Belas-Artes em Portugal (1931-69)*. Tese de Doutoramento não-publicada, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, Portugal.
- Portas, N.** (Maio/Junho de 2001). Ensino: os Projectos dos Arquitectos. *Jornal Arquitectos* 201, 26-35.
- Rheingantz, P. A.** (2º semestre de 2004). Por uma arquitectura de autonomia: bases para renovar a pedagogia do atelier de projecto de arquitectura. *Arqtexto*, pp. 42-67.
- Sauvage, A.** (Abril-Maio-Junho de 2010). Proposições críticas e demonstrações. Dois ensaios. *Jornal Arquitectos* 239, 86-113.
- Silva, L. M.** (2011). *Cultura arquitectónica em Lisboa: um olhar a partir da ESBAL/FAUTL no período de 1975 a 1990*. Faculdade de Arquitectura da Universidade Técnica de Lisboa, Portugal.
- Silva, L. M.** (2013). *Trabalho escolar “Novas Energias” (ESBAL, 1979): contextualização e análise à luz da investigação histórica em curso e dos conhecimentos científicos de hoje*. Ensaio crítico não-publicado, ISCTE-IUL, Lisboa, Portugal.

El papel de la escuela en la producción de cultura visual de los jóvenes

The role of school in youth's production of visual culture

Idoia Marcellán¹, Amaia Arriaga, Imanol Agirre, Lander Calvelhe, Ilargi Olaiz²

¹*Universidad del País Vasco (España)*

²*Universidad Pública de Navarra (España)*

idoia.marcellan@ehu.es, amaia.arriaga@unavarra.es, imanol@unavarra.es,

landercalvelhe@hotmail.com, ilargiolaiz@hotmail.com

Resumo

Con frecuencia la preocupación en el ámbito de la investigación por la relación de los jóvenes con la cultura visual ha puesto el acento en el uso y consumo que éstos hacen de la misma. En este caso, el foco se dirige a investigar la faceta productiva de los jóvenes mediante el proyecto de investigación “Jóvenes productores de cultura visual: Competencias y saberes artísticos en educación secundaria (EDU2009-13712) financiado por el entonces Ministerio de Ciencia e Innovación (MICIN). Entre los objetivos prioritarios del referido proyecto destaca el estudio de las relaciones que se establecen entre los saberes que usan los jóvenes en su actividad como productores de cultura visual y los saberes que la escuela les proporciona para el mismo fin. Un primer paso para la obtención de datos ha sido la realización de un cuestionario al que han respondido 786 jóvenes de 4º de la educación secundaria obligatoria y 1º de bachillerato, de diferentes centros educativos de todo el estado español. En esta comunicación se presentan algunos de los datos obtenidos en el mismo en los que se intuyen las siguientes cuestiones: La escuela no es el lugar donde se inician ni donde se dan los primeros pasos de su actividad productora. Los profesores no constituyen una referencia para los jóvenes ni siquiera cuando les surgen problemas técnicos o estéticos. Los jóvenes tampoco muestran demasiado interés o confianza en que se lo pueda ofrecer. En conclusión, se afirma que los saberes de la escuela y los agentes que los transmiten resultan irrelevantes a la hora de estimular la actividad productiva de los jóvenes, proporcionar temas o favorecer aprendizajes útiles con tal fin. Todo lo que el instituto pueda aportar a su actividad de creadores es el resultado de las circunstancias o las coincidencias, más que el de una verdadera interacción de los procesos de enseñanza- aprendizaje con su experiencia vital.

Palavras-chave: cultura visual, jóvenes, saberes escolares, educación secundaria.

Abstract

Research on the relationship of young people with visual culture often emphasizes the role of youth as consumers. In our study the focus of the research is put on investigating their role as producers. The study has been developed through the research project “*Young People as Producers of Visual Culture: Artistic Skills and Savoir in Secondary Education*” (EDU2009-13712) funded by the Ministry of Science and Innovation of Spain (MICIN). Among the main objectives of the project is the study of relationships between the knowledge used by youth in their activity as producers of visual culture and school knowledge. The first step for data collection has been the realization of a questionnaire to 786 young people from the 4th grade of GCSE and the 1st grade of the Sixth Form of different schools throughout Spain. In this paper we present some of the data obtained and the conclusions we draw: The school is not the place where the first steps of their productive activity are taken. Teachers are not a reference to young people even when technical or aesthetic problems arise. Young people do not show much interest or confidence on what teachers can offer. In conclusion, schools, or more clearly, the knowledge provided by the schools and the agents that transmit it (teachers), are practically irrelevant in stimulating young people’s productive activity, providing topics or useful learning issues. All the school can contribute to their creative activity is the result of circumstances or coincidences, rather than a true interaction of the processes of teaching and learning with their life experience.

Keywords: Visual Culture, Youth, School Knowledge, Secondary Education.

1. Introducción

Los estudios académicos, en la mayoría de los casos se han dirigido a estudiar las relaciones de los jóvenes con la cultura visual desde la perspectiva de considerarlos como usuarios. Por el contrario, son escasos aquellos estudios e investigaciones en los que se pone el énfasis en su dimensión de productores de cultura visual. Entre los más interesantes, a nuestro juicio, destacamos los trabajos de Sefton-Green (2000) y un proyecto interuniversitario, “Digital Youth project: Kid’s Informal Learning with Digital Media”, de Ito (2008 et al.) en el que parten del principio de concebir a los jóvenes como innovadores activos en el uso de medios digitales y no como consumidores pasivos de conocimiento escolar o cultura popular.

En cualquier caso, es cierto que existe preocupación creciente por la influencia de la cultura visual, especialmente la de tipo mediático (Marcellán y Aguirre, 2008), entre los jóvenes. Así se pone de

manifiesto en los estudios que se han propuesto analizar críticamente el poder de las imágenes mediáticas, por ejemplo (Marcellán, 2009): en algunos casos enfatizando el análisis semiótico e ideológico (Masterman, 1985; Aparici & Matilla, 1987; Pérez-Tornero, 1994), en otros, destacando el poder de las imágenes como constructoras sociales e ideológicas (Masterman, 1985, p. 36; Buckingham, 1991, p. 29, Share 2005, p. 6) y en otros, para detectar su poder como constructoras de identidad (Morduchowicz, 2003).

Pero no es menos cierto, que, por lo general, se busca más promover políticas de tipo proteccionista, de alfabetización o de concienciación para un uso crítico de las imágenes desplegadas por los regímenes de visualidad de la cultura contemporánea, que el reconocimiento y empoderamiento de la capacidad de los jóvenes para la intervención directa en la creación de una cultura visual propia.

El principal problema, a nuestro juicio, no reside en que los jóvenes sean exclusivamente usuarios, como pudiera deducirse de la literatura científica al uso sino en que desde los ámbitos académicos y gubernativos apenas nos estamos haciendo cargo del potencial de desarrollo cultural y personal que puede propiciar esta situación. Se está dejando perder la oportunidad de conocerlo en profundidad para entenderlo y potenciarlo, tomando en consideración el valor que para la formación de nuestros jóvenes ofrece todo el capital artístico y cultural. En una anterior observación sobre la actividad estética que los jóvenes (no artistas) desarrollan en nuestro entorno encontramos muchas modalidades de relación creativa con la cultura visual a la que apenas se presta atención desde las instituciones educativas.

Cierto es que tanto en España como en Latinoamérica existen multitud de proyectos comunitarios y de experiencias escolares que buscan responder y promover un tipo de relación entre los jóvenes y la cultura visual que rompa la dinámica que marcan las grandes corporaciones empresariales y mediáticas o de desarrollar un espíritu crítico ante ellas. Pero no es menos cierto que en la mayoría de los casos éstas apenas logran trascender el ámbito local en el que se desarrollan, casi siempre en la periferia de las grandes líneas y programas educativos de nuestros países, porque ni en España ni en Latinoamérica hay apenas investigaciones sobre jóvenes productores, fuera de los estudios de tipo etnográfico o antropológico sobre el mundo del graffiti o los stencils, por ejemplo.

La cuestión es que, en la actualidad, la tecnología por un lado y las industrias de la cultura y el ocio por otro, son las que se están ocupando y otorgando cada vez más protagonismo a la faceta creadora del hasta hace poco mero usuario consumidor de la cultura visual.

2. El proyecto de investigación: objetivos y metodología

Así es que, con el objetivo de rastrear las maneras y las situaciones en las que los jóvenes obtienen los saberes necesarios para desarrollar las capacidades para producir cultura visual, se emprende la investigación “Jóvenes productores de cultura visual; Competencias y saberes artísticos en educación secundaria” (EDU2009-13712), la cual cuenta con el auspicio del Ministerio de Ciencia e Innovación del estado español (actualmente Ministerio de Ciencia y Cultura).

Se parte de la hipótesis de que existe gran distancia entre el bagaje competencial y cultural que usan cotidianamente los jóvenes y las competencias y saberes artísticos que propone la escuela para producir cultura visual, por tanto, el propósito final de dicho proyecto es acortar esa distancia. Se busca responder, así mismo, a la pregunta sobre cómo y dónde se adquieren esos saberes (si no es en la escuela) o qué papel juega el dominio de la tecnología en el desarrollo de determinadas competencias y saberes artísticos entre los jóvenes.

En esta investigación, y en consonancia con Charlot (2001), entendemos que la relación con el saber es una relación de sentido entre un individuo o un grupo y los procesos o productos del saber, de modo que estudiar las relaciones de los jóvenes con los saberes que lo convierten en productor de cultura visual conlleva analizar las relaciones que a este respecto establece con la escuela, con los profesores, con los padres, con los amigos, pero, en el caso que nos ocupa, también con las artes, con la publicidad, con las nuevas tecnologías, etc....

Como primer instrumento de obtención de información, para captar cómo y dónde adquieren los jóvenes las competencias y saberes artísticos que emplean en la producción de sus imágenes, se diseñó un cuestionario al que respondieron 786 jóvenes de 4º de la Educación Secundaria Obligatoria y 1º de Bachillerato de 22 centros educativos del estado español (9 de Navarra; 2 del País Vasco, 2 de Galicia, 1 de Cataluña, 1 de la Comunidad Valenciana, 2 de Andalucía, 3 de Castilla – León y 2 de la Comunidad de Madrid). Además de la del territorio y nivel formativo, la muestra tuvo en cuenta otras variables como: la variable de género; los entornos rurales y urbanos, bachillerato artístico y otras especialidades, enseñanza pública y privada.

La encuesta, constaba de 24 preguntas repartidas en 2 bloques: el primero de carácter general y el segundo sobre la actividad específica de producción referida por los encuestados.

Este cuestionario fue previamente validado por un grupo de 10 jóvenes de diferentes edades que, además de cumplimentarlo nos hicieron partícipes de sus opiniones y aportaciones al mismo y así pudimos reelaborarlo. Entendíamos que una investigación que implique a jóvenes supone no sólo tener en cuenta una serie de posiciones metodológicas, sino también de no perder de vista un conjunto de cuestiones éticas. Por ello, además de plantear un protocolo de acuerdos con los jóvenes

colaboradores, la investigación integra su voz en todo el proceso, tendiendo a convertirse en una investigación colaborativa

3. Algunos datos del cuestionario:

En dicho cuestionario se estableció un apartado específico para indagar las relaciones de los jóvenes con los saberes escolares en su actividad productora por lo que en este apartado se exponen los datos más relevantes al respecto:

3.1 Sobre el papel de la escuela al inicio de su actividad productora

Una de las preguntas del cuestionario se dirigía a obtener datos sobre cómo empezaron a realizar su actividad de producción visual. De los más destacables resulta el hecho de su inconsciencia al respecto ya que o no lo recuerdan (23%) o no responden a esta cuestión (20,4%). De modo que podemos decir que casi la mitad de ellos no ofrecen información sobre tales inicios.

En lo que respecta al resto de jóvenes, buena parte de ellos (un 38%) relacionó sus comienzos en la producción de imágenes al hecho de haber tenido algún tipo de experiencia inspiradora o impactante que les llevó a interesarse por realizar tal actividad. La encuesta nos ha mostrado, también, que por lo general, la manera de comenzar adopta diferentes formas: un 22% afirma haber comenzado basándose en la “imitación” de lo que otros hacían, un 13% comenzaron a través del centro de estudios, un 7% en torno a actividades extraescolares y 1% afirmaron que realizan la actividad “desde siempre”, “desde la infancia”. La relación de proximidad con el grupo o el “acompañamiento” a alguien que previamente realizaba alguna actividad de este tipo es también una de las formas de iniciación, señalada en este caso por bastante jóvenes, aunque no era una de las respuestas que habíamos previsto.

En muchos casos su afición por tal actividad se generó, según se deduce de sus respuestas, en el entorno del grupo de amigos (37%). Mucho menos peso tiene para ellos el entorno familiar, al que sólo el 17% reconoce algún tipo de influencia en el inicio de su actividad productiva y algo menos es el porcentaje (11%) de quienes consideran que el entorno escolar ha tenido algo que ver con el

Por tanto, creemos que interesa rescatar de esta parte de la encuesta la escasa incidencia que los marcos formales de aprendizaje, escuela o instituto, tienen en la inyección de motivación para poner en marcha actividades de producción de imágenes o artefactos visuales entre los jóvenes. Que tan sólo un 13% reconozca a la escuela algún tipo de incidencia en esta cuestión es, más allá del porcentaje concreto, un indicio de la gran distancia que los jóvenes perciben entre la actividad

de producción de conocimiento que fomenta la educación reglada y la que ponen en juego en sus prácticas de producción de cultura visual.

Estos datos concuerdan con lo recogido por los investigadores del “Digital Youth Project ” de Ito et al. (2008) en sus entrevistas a jóvenes creadores mediáticos sobre cómo empezaron en esta producción. Con frecuencia, los entrevistados describen sus comienzos autodidactas pero afirman que aceptaron ayuda de recursos online y también de colegas parientes y amigos, incluso profesores. Algunos investigadores se refieren a esta categoría de creadores como *proteurs* o gente que ha alcanzado reconocimiento profesional por sus hobbies incluso si no han tenido certificados o títulos académicos (Faulkner and Melican 2007, p.53)

Por tanto, los datos recogidos en este apartado del cuestionario revelan, de algún modo, que la escuela no es el lugar donde se inician ni donde se dan los primeros pasos de su actividad productora.

3.2 Sobre las relaciones con los saberes escolares

Según hemos visto, si la escuela, tiene un escaso papel en la iniciación y primeros pasos de su actividad como realizadores de imágenes o artefactos visuales, las expectativas no mejoran conforme su actividad productora se va consolidando. La incidencia de la escuela y el profesorado en la generación de cuestiones de interés para sus producciones, en la adquisición de saberes para desarrollarlas o en la resolución de los problemas que se les van presentando queda, incluso, por debajo de la de otros entornos del saber experto, como los señalados anteriormente.

Si de lo que se trata es de encontrar en el entorno educativo de la escuela temas de interés para sus propias creaciones, el 59% de los encuestados considera que la escuela no aporta nada o casi nada (solo un 12% cree que aporta mucho o bastante),

Solamente se reconoce cierto “*aprovechamiento*” de los saberes escolares para su actividad productora cuando se trata del aprendizaje de técnicas, donde 50% considera que la escuela no ofrece ninguna o muy escasa ayuda, mientras un 27% considera que ayuda mucho o bastante.

En cualquier caso, estos datos cambian en función del tipo de actividad que se practique. Así, en el caso de quienes producen dibujos, por ejemplo, estos porcentajes cambian ligeramente: un 36% encuentran cierto respaldo en los saberes escolares para mejorar su técnica mientras que baja hasta el 26% quienes creen que no les aporta nada). La consideración hacia el valor de estos saberes sube igualmente en el caso de los 18 jóvenes que eligieron la pintura en lienzo como su actividad principal para la creación de imágenes, 11 de ellos —63%— estiman que la escuela les aporta mucho o bastante y solo 1—6%— cree que no le aporta nada.

Podemos decir, por tanto, que los saberes escolares más vinculados a la actividad de los jóvenes productores son aquellos que los conectan con las formas más tradicionales de representación visual. Es en estos casos en los que los valores de confianza en la escuela son más altos, porque en el resto de los casos en los que los estudiantes eligieron una actividad distinta, la incidencia del entorno escolar baja drásticamente. Como se ha mostrado, la opinión generalizada es que la escuela no contribuye nada o casi nada a mejorar su producción visual.

3.3 Sobre el papel de los profesores

Los profesores tampoco constituyen una referencia para los jóvenes cuando les surgen problemas técnicos o estéticos. El 72% de la totalidad de la muestra, independientemente del tipo de práctica productiva sobre la que hayan ofrecido sus respuestas, apenas realizan su actividad junto a sus profesores, mientras solo un 6% afirma que lo hace siempre o con frecuencia. Tan solo el 14% de los encuestados manifiesta que acudiría al profesorado próximo en busca de ayuda para resolver problemas técnicos y la cifra baja todavía más (hasta el 12%) si de lo que se trata es de resolver problemas de tipo estético. Llama también la atención como la institución escolar y el profesorado son vistos como agentes que no se interesan nada (50%) o casi nada (21%) por su actividad como productores de imágenes que ponen en marcha algún tipo de saber para realizar este tipo de actividad. Solo un 5% afirman que en la escuela se interesan mucho por sus producciones y un 9% consideran que se interesan bastante y les ofrecen ayuda. Preguntados si creen que a sus profesores de Educación Visual y Plástica se interesan y valoran las imágenes que realizan fuera de clase, los datos van en la misma línea, solo algunos responden que siempre (9%) o a menudo (13%), mientras que un 13% responde que nunca.

Pero quizás lo más significativo, en lo concerniente al tipo de relaciones que se generan en torno a su actividad como productores de cultura visual, no es que la escuela y el profesorado apenas ofrezcan nada, es que los jóvenes tampoco muestran demasiado interés o confianza en que se lo pueda ofrecer. De modo que esa misma distancia que perciben con respecto a sus producciones, queda sentenciada con la desconfianza que un buen número de ellos mismos marca al considerar innecesaria una interacción con el profesorado. El 22 % de los encuestados responde que no necesitan que sus profesores se interesen por sus creaciones o las valoren, mientras que otro 11% reconoce que existe tal desinterés, pero que les gustaría que no lo hubiera.

No obstante, en el juego de relaciones que se establece en su doble identidad de estudiantes y productores de cultura visual, llama la atención que la institución escolar puede ser vista en algunos casos como una especie de lugar que propicia interacciones, si no con el profesorado, si con otros

compañeros. Muestra de ello es que el 30% de los encuestados considera que favorece mucho o bastante la posibilidad de intercambiar ideas con sus colegas (frente a un importante 46% que cree que no lo favorece nada o casi nada). Estudios recientes sobre prácticas mediáticas entre los jóvenes y sobre entornos de aprendizaje colaborativo apuntan la importancia de la autoevaluación y la evaluación por parte de compañeros como una manera de unir estrategias técnicas con objetivos más amplios que van de la expresión personal y la innovación estética a la organización colectiva y la “acción política no violenta” (Cohen et al, 2002; Fisher, 2003; Goldfarb, 2002; Kafai, 1996; Stewart, 2002; Tannock, 1998).

A nuestro juicio, lo interesante de todas estas investigaciones y relatos, para quienes trabajamos en educación, es que nos permiten constatar que los medios amateur y una comunidad de compañeros ofrecen, con frecuencia, un modelo formativo más accesible que el de los expertos para iniciar y mejorar la producción.

4. En conclusión

Los datos recogidos en esta amplia muestra no son sino un mapa en trazo grueso de la situación en la que se encuentra la producción de cultura visual entre los jóvenes. A pesar de que muchos de ellos han manifestado su interés por el tema de nuestra investigación y que hemos cuidado que la encuesta se desarrollara en las mejores condiciones de libertad, anonimato y confianza, no podemos garantizar que las respuestas que hemos obtenido hayan sido lo suficientemente meditadas y que reflejen con precisión la situación que hemos querido retratar.

Por ello, el valor que tiene la encuesta, en esta investigación, para nosotros, no es el de proporcionarnos unos datos que “demuestren” cuantitativamente cualquier afirmación. Se trata más bien de utilizarla para poner a prueba algunas hipótesis, no para confirmarlas, sino para ver si son realmente productivas y dar lugar a la generación de nuevos indicios, pistas o conjeturas sobre los que seguir articulando la investigación. Indicios sobre los que profundizar y matizar, por lo que en la investigación también se han llevado a cabo una serie de entrevistas personales con varios jóvenes y de las que daremos cuenta en otra ocasión.

No obstante, las respuestas que nos han regalado a través del cuestionario ofrecen datos de interés para este campo específico de estudio. Como hemos señalado, uno de los aspectos centrales de nuestra investigación es el relativo a las formas y vías de transmisión de los saberes sobre los que se asientan las actividades de los jóvenes como productores culturales. Las respuestas a este respecto han corroborado una de las hipótesis principales: la distancia entre los saberes de la escuela y los

agentes que los transmiten (profesorado) y el bagaje competencial y cultural que usan cotidianamente los jóvenes para producir cultura visual, como se detalla a continuación:

4.1 El ámbito escolar y sus agentes resultan prácticamente irrelevantes:

Las 786 encuestas realizadas nos han mostrado que los marcos de iniciación en las actividades de producción de cultura visual son claramente marcos informales de aprendizaje, en los que prima una visión autodidacta de la creación, que aparece casi totalmente desvinculada de su consideración como resultado de procesos más o menos complejos de adquisición de saberes. Los jóvenes no ven las actividades que usan para producir sus imágenes como algo que es posible enseñar y aprender sino como algo que puede realizarse de manera autónoma y en marcos muy débiles de experticia. Este autodidactismo y el recurso a la autoimaginación para la resolución de los problemas y situaciones inherentes a su actividad como productores van de la mano de la configuración de entornos de aprendizaje completamente difusos y desformalizados. Sus respuestas nos han mostrado que los procesos de aprendizaje se materializan en el entorno de las amistades, dando lugar a formas más o menos difusas o poco conscientes de aprendizaje colaborativo, basado en la imitación y el contagio. Como consecuencia de ello, los saberes expertos y la propia escuela quedan prácticamente al margen de su actividad, presentando valores muy bajos en el conjunto de las posibles estrategias que adoptarían en el caso de encontrarse con dificultades.

En el caso de las relaciones entre los saberes que ponen en juego en su actividad como productores y los saberes que provee la escuela, la encuesta nos ha ofrecido algunos datos, que no por previstos, dejan de ser interesantes. La escuela o mejor los saberes de la escuela y los agentes que los transmiten (profesorado) resultan prácticamente irrelevantes a la hora de estimular la actividad productiva de los jóvenes, proporcionar temas o favorecer aprendizajes útiles con tal fin. No es el lugar donde se inician, ni donde se dan los primeros pasos, y lo sorprendente es que esto no ocurre ni siquiera en las llamadas horas extraescolares. A este respecto, parece ser que Internet puede ser un lugar de aprendizaje importante, quizás más por la accesibilidad que ofrece para la consulta que como marco de aprendizajes situados o más o menos estables, por ejemplo foros, sitios especializados, etc.

Los profesores no son vistos como personas a quien confiar las imágenes producidas y no constituyen una referencia para los jóvenes ni siquiera cuando les surgen problemas técnicos o estéticos. Todo lo que el instituto pueda aportar a su actividad de creadores es el resultado de las circunstancias o las coincidencias, más que el de una verdadera interacción de los procesos de enseñanza- aprendizaje con su experiencia vital. A lo sumo, y ocasionalmente, se encuentra alguna utilidad en lo concerniente al

conocimiento de algunas técnicas y al hecho de que favorece el encuentro e intercambio con iguales, con amigos y colegas que pueden llegar a compartir el mismo tipo de inquietudes y actividades.

Podemos concluir, por tanto, que los saberes que manejan para la producción visual y los saberes escolares se encuentran bastante alejados entre sí.

4.2 Las industrias se interesan por el potencial creativo de los jóvenes

Cada vez más, las industrias del ocio y el entretenimiento, son las que se han adelantado a la educación formal en el interés por el potencial de las formas culturales que los jóvenes están desarrollando al margen del mundo de los saberes escolares. Estas industrias se muestran con frecuencia interesadamente dispuestas a sacar el máximo rendimiento al potencial creativo de los jóvenes. A modo de ejemplo, y por resaltar los casos más llamativos de cómo la industria aprovecha el potencial creativo de jóvenes y adolescentes, están aquellos en los que las grandes corporaciones mediáticas y comerciales marcan la pauta en los regímenes de visibilidad en los que viven nuestros jóvenes. Proyectos como Fama u Operación Triunfo en España, o el “MTV Teen Age Clicks”, habla de promover el talento y la “*creatividad natural*” del joven, de reconocer sus potencialidades, su “*entusiasmo por la vida*” y su “*optimismo ante un mundo en desarrollo que les enfrenta a grandes retos*”.

Por eso, es importante tomar conciencia de que mientras muchos periodistas, educadores, autoridades y ciudadanos ven al joven como a alguien a quien hay que proteger de la tendencia a caer en los agujeros negros que el sistema le propone —, el consumo desaforado, las drogas o la apatía social —, las industrias de la cultura y el ocio consolidan sus dominios, generando espacios para la producción, reconocimiento e inclusión de la diversidad estética y cultural juvenil (Reguillo, 2000). Aunque lo más perverso de todo esto es que, tras toda esta retórica, esconden sus objetivos comerciales.

4.3 De cara a al futuro...

A medida que la sociedad de la información y la comunicación va logrando penetrar de manera más efectiva en el entorno de las culturas juveniles, las escuelas encuentran cada vez más difícil motivar y mantener el interés de sus estudiantes por un tipo de saberes que muchas veces sólo responden a una lógica meramente intraescolar.

La alienación, la apatía, la desafección o el aburrimiento que muestran los alumnos en muchos países sugiere que la escuela está fallando en reconocer la identidad individual y las necesidades de los estudiantes y en proveerles de una “positiva y motivadora oportunidad para aprender” (Csikszentmihalyi et al, 1993, Barber, 1996, cited in Osborn et al, p. 4). A la vista de los resultados de este cuestionario en el caso de la educación de las artes visuales es más que evidente este vacío.

Así, mientras la escuela sigue buscando la rentabilidad y la competitividad, los cambios en la circulación de los saberes están configurando un “habitus”, que sumerge a los jóvenes en procesos de habilidad comunicativa, innovación y creatividad (Nyboe, 2007), ahondando cada vez más la brecha entre los intereses institucionales y los de los sujetos aprendices. Por ello resulta urgente un cambio respecto a la educación sobre la cultura visual que se ofrece desde las instituciones escolares, totalmente alejada de sus hábitos de entretenimiento y ocio, como una actividad que no tiene ninguna conexión, con su vida, sus inquietudes y la cultura estética de la que son usuarios y productores.

A este respecto, hay quienes abogan porque el foco gire hacia la organización escolar y de aula así como a las características de los individuos y su implicación con las instituciones sociales (Pomeroy, 2000). Se pone énfasis en el impacto de factores sociales, porque conforman la identidad continuamente en desarrollo del individuo. El conocimiento, entendido como las relaciones existentes entre los miembros de la sociedad y los artefactos creados por ésta, y el pensamiento, entendido como lo que ocurre en las relaciones entre el individuo y su contexto individual, tienen implicaciones importantes en entornos educativos y prácticas docentes.

A nuestro juicio, desde la escuela, convendría seguir la estrategia apuntada por varios investigadores de la educación sobre los medios de comunicación Masterman (1985), Buckingham (2003), Martínez de Toda (1999) o Ramos (2001), pero que sería extrapolable a nuestro ámbito, los cuales señalan que es precioso progresar desde el análisis crítico de los medios a una formación que habilite al estudiante para usarlos en su propia producción. De este modo, desde el ámbito escolar, se acompañaría al alumnado en su faceta como productores de cultura visual.

Referências

- Aparici, R. & Matilla, A.** (1987). *Imagen, video y educación*. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica, colección Paideia.
- Aparici, R.** (Coord.). (1993). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid, España: Proyecto didáctico Quirón, Ediciones de la torre.
- Charlot, B.** (2001). *Os Jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.

- Cohen, E.;** Lotan, R., Scarloss, B., Schultz, S. & Abram, P. (2002). Can groups learn? *Teachers College Record*, 104 (6), 1045-1068.
- Csikszentmihalyi, M.;** Rathunde, K. & Whalen, S. (1993). *Talented Teenagers: the roots of success and failure*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Faulkner, S. & Melican, J.** (2007). Getting Noticed, Showing-Off, Being Overheard: Amateurs, Authors and Artists Inventing and Reinventing Themselves in Online Communities. In EPIC, proceedings of the National Association for the Practice of Anthropology Conference (pp. 46-59). Keystone, CO.
- Fisher, M.** (2003). Open mics and open minds: Spoken word poetry in African diaspora participatory literacy communities. *Harvard Educational Review*, 73(3), 362-389.
- Goldfarb, B.** (2002). *Visual pedagogy: Media cultures in and beyond the classroom*. Durham, Reino Unido: Duke University Press.
- Ito, M., Horst, H., Bttanti, M., boyd, D., Stephenson, B.H., Lange, P.G., Pascoe, C.J.** (2008). *Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project*. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning. Recuperado de: <http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/files/report/digitalyouth-WhitePaper.pdf>
- Kafai, Y.** (1996). *Learning design by making games: Children's development of design strategies in the creation of a complex computational artifact*. In Y. Kafai y M. Resnick (Eds.). *Constructionism in practice: Designing, thinking, and learning in a digital world*, (pp. 71-96). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Lange, P. G.** (2007). *Searching for the 'You' in 'YouTube': An Analysis of Online Response Ability*. In Proceedings of the Ethnographic Praxis in Industry Conference (pp. 31-45). Berkeley, CA: University of California Press.
- Lange, P.G.** (2003). *Virtual Trouble: Negotiating Access in Online Communities*. (Tesis inédita de doctorado) Departamento de Antropología, Ann Arbor, MA: Universidad de Michigan.
- Marcellan, Barace, I.** (2005). *Medios de comunicación y educación: estado de la cuestión*. (Trabajo inédito del Diploma de Estudios Avanzados) Universidad Pública de Navarra, Pamplona.
- Marcellan, Barace, I. & Agirre, I.**(2008). El valor educativo de los medios. *Comunicar, Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 31 (XVI), 529-535.
- Marcellan, Barace, I.** (2009). *Relaciones entre la educación artística y la educación mediática: incidencia en la comprensión crítica de los estudiantes de primaria ante los medios*. (Tesis inédita de doctorado) Universidad Pública de Navarra, Pamplona.
- Marchessault, J.** (1995). *Mirror machine: Video and identity*. Toronto, Canadá: YYZ Books.
- Martín Barbero, J.** (2009). Jóvenes: comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica. Revista Digital OEI*, 0. Recuperado de http://www.oei.es/revistacultura/secc_03/secc_03_1/pdf/print.pdf
- Martín Barbero, J.** (2009). Nuevos regímenes de visualidad y des-centramientos educativos. *Revista de Educación*, 388, 67-83. Recuperado de http://www.revistaeducación.mec.es/re338/re338_06.pdf

- Martínez de Toda, J.** (1998). *Las 6 dimensiones en la educación para los medios*. Recuperado de <http://www.eca.usp.br/alaic/Congreso1999/9gt/JoseMartinezToda.rtf>
- Masterman, L.** (1985). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, España: Proyecto didáctico Quirón, Ediciones de la Torre.
- Morduchowicz, R.** (2003). *El sentido de una educación en medios*. *Revista Iberoamericana de educación*, 32, Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie32.htm>
- Morduchowicz, R.** (Coord.). (2003). *Comunicación, medios y educación*. Barcelona, España: Octaedro.
- Nyboe, L.**, (2007). *Authority, pedagogy and competence in young people's media production practices*. Presentación en la Conferencia de Clausura del programa de investigación Competence and Media Convergence (CMC) de la Universidad de Oslo, Noruega.
- Nyboe, L. & Drotner, K.** (2008). Identity, aesthetics and digital narration. In K. Lundby (Ed.) *Digital Storytelling, Mediatized Stories: Self-representations in New Media*. New York, NY: Peter Lang.
- Osborn, M., Mcness, E., Broadfoot, P., Ravn, B., Planel, C. & Triggs, P.** (2003). *A World of Difference? Comparing Learners across Europe*. Maidenhead, Reino Unido: Open University Press.
- Pérez Tornero, J. M.** (1994). *El desafío educativo de la televisión*. Barcelona, España: Paidós.
- Pomeroy, E.** (2000). *Experiencing Exclusion*. Stoke-on-Trent, Reino Unido: Trentham Books.
- Ramos, P.** (2000). *La educación para la comunicación en Latinoamérica*. La Habana, Cuba: Cultura cubana Juan Marinello.
- Reguillo Cruz, R.** (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires, Argentina: Norma.
- Sefton-Green, J.** (Ed.) (2000). *Young people, creativity, and new technologies*. London, UK: Routledge.
- Stewart, G.** (2002). Digital diaspora: Young people, technology, and contested Spaces. In D. Adams y A. Goldbard (Eds.) *Community, culture, and globalization*, (pp. 158-171). New York, NY: The Rockefeller Foundation.
- Tannock, S.** (1998). Noisy talk: Conversation and collaboration in a youth writing group. In S. Hoyle y C. Adger (Eds.). *Kids talk: Strategic language use in later childhood*, (pp. 241-266). New York, NY: Oxford University Press.

La multialfabetización como estrategia para la atención a la diversidad lingüística y cultural en los centros educativos

Isidro Moreno Herrero¹, Miguel Barrigüete Garrido², Laura García Gómez³

¹Codirector del Grupo de investigación INDICE. Universidad Complutense de Madrid. (España)

²Miembro del Grupo de investigación INDICE. Universidad Complutense de Madrid. (España)

³Miembro del Grupo de investigación INDICE. Maestra y psicopedagoga. Colegio JOYFE, Madrid. (España)

imorenoh@ucm.es, miguelbarrigüete@ucm.es, laura.g_90@hotmail.com

Resumen

En este artículo se esboza una propuesta enmarcada en el proyecto de investigación: *Estudio y propuesta de educación inclusiva para la atención a la diversidad cultural y lingüística en centros escolares de la Comunidad de Madrid*. Una de las líneas de acción de la investigación ha estado centrada en el uso de las TIC y de las herramientas de la Web 2.0 como mecanismos de alfabetización digital para dar respuesta a la diversidad lingüística en los centros, cuyo objetivo pretendía fomentar el uso transformador de estas herramientas como estrategia de aprendizaje lingüístico, desarrollo de la creatividad, la comunicación y la construcción de la identidad. Para ello se ha utilizado una metodología de *diseño multimétodo* integrando las orientaciones cualitativa y cuantitativa en el marco de un estudio único. En una primera fase se realizó un muestreo aleatorio estratificado en 122 centros mediante la recogida de datos sobre la matriculación durante los cursos 2009/2010 y 2010/2011 de alumnado nacional, extranjero y, dentro de esta categoría, no hispanohablante. En la fase cualitativa se realizaron 54 entrevistas y tres grupos de discusión. Así mismo se han realizado tres estudios de caso. De los habituales criterios para seleccionar los casos (conveniencia, propósito y probabilidad) hemos elegido el *propósito de la investigación*. Se trata, por tanto, de un proceso de muestreo intencional y no aleatorio. Entre los principales resultados cabe destacar que el profesorado considera las TIC como favorecedoras de determinados aprendizajes dentro y fuera del aula, y como herramienta de comunicación y aprendizaje interculturales. Sin embargo, ninguno de los centros observados y profesorado entrevistado utilizan este recurso tecnológico específicamente como estrategia de atención a la diversidad cultural y lingüística. Algunas de las conclusiones se orientan hacia la adopción de medidas basadas en un modelo inclusivo. Se plantea como estrategia multialfabetizadora el uso y aprovechamiento de las posibilidades didácticas que ofrecen la Web 2.0 y las TIC en general, de manera que su integración en el currículo suponga un poderoso vehículo transformador de la práctica educativa.

Palabras clave: Alfabetismos digitales, atención a la diversidad, multialfabetización, educación inclusiva.

Abstract

This Communications outlines a proposal framed in one of the lines of action of our research project: Study and proposal of inclusive education to attend cultural and linguistic diversity in schools of the Community of Madrid. One of the lines of action in this research has been focused in the use of Information and Communication Technologies and the tools of the web 2.0 as resources of digital literacy to give a response to the linguistic diversity in schools, which main aim was to foster a transforming use of these tools as a strategy of linguistic learning, creativity development, communication and identity building. A methodology of a multi-method design has been used integrating qualitative and quantitative approaches in the frame of an unique study. In the first phase a stratified random sampling was carried out in 122 schools by the collection of data on the registration during the years 2009/2010 y 2010/2011, of national students, foreign students and, within this category, the allophones. In the qualitative phase 54 interviews and three discussion groups (focus groups) have been used, and also three case studies. From the most common criteria to select the cases (convenience, purpose and probability) we have select the research purpose. Therefore, it was a deliberate process of sampling and non a random one. Among the most important results we can stand out that teachers consider the Information and Communication Technologies as providers of learning in and out the class, and as a tool of communication and intercultural learning. Nevertheless neither the observed schools nor the interviewed teachers use this technologic resource specifically as a strategy to attend to cultural and linguistic diversity. Some of the conclusions are aimed towards the adoption of measures based in an inclusive model. The use and usefulness of the didactic possibilities that offer the web 2.0 and the Information and Communication Technologies in general are planned, so that their integration in the curriculum means a powerful vehicle which can change the educative practice.

Key words: digital literacy, response to diversity, multiliteracy, inclusive education.

1. Marco conceptual

Durante los últimos años la adopción generalizada de medidas como las “aulas de enlace” para atender al alumnado inmigrante alófono ha eludido el necesario debate e intercambio de ideas para generar respuestas progresivas, globales e inclusivas, de más largo alcance. El fundamento implícito de este recurso se basa en el (falso) supuesto de que la condición fundamental para incorporarse con éxito al sistema educativo es el dominio de la lengua de instrucción.

Reconociendo la importancia de la adquisición de la lengua vehicular, ésta no es la única ni la condición clave para evitar la exclusión del alumnado inmigrante (García Castaño et al., 2008). Es necesario centrar la atención en cuestiones no estrictamente lingüísticas, como el reconocimiento

y atención a las lenguas de origen y la interacción entre el alumnado (Vila, 2002, 2006; Carrasco, 2001; Franzé, 2003; Sierra y Lasagabaster, 2005), factores que aumentan su autoestima y facilitan su integración. Sin olvidar las conexiones entre la cohesión social y el logro académico, facilitado por condiciones como la participación de la comunidad en un proyecto educativo común, incluyendo a las familias y al alumnado de diferentes culturas (Elboj et al., 2002).

Ante la abrumadora evidencia de investigación que avala la idea de que el aprendizaje de una segunda lengua es una cuestión a conseguir a largo plazo (Cummins. 1981; Collier y Thomas, 1989, 1997; Hakuta, Butler y Witt. 2000; Navarro y Huguet. 2005; Vila, Siqués y Roig, 2006), no cabe seguir centrando la integración del alumnado extranjero exclusivamente en el dominio de la lengua de instrucción.

Por encima de aspectos puramente lingüísticos, una de las tareas principales de la escuela debe consistir en favorecer un clima socio-afectivo que permita al alumnado un grado óptimo de autoestima; asimismo, debe crear la necesidad de comunicación en el alumnado y, por último, debe crear situaciones de interacción comunicativa y de aprovechamiento de todo tipo de lenguajes (matemático, artístico, tecnológico, icónico, musical, corporal, etc.) que permitan al alumnado expresarse con todo su potencial creativo. Coincidimos con Besalú y Tort (2009, 47) cuando afirman que “Los ejes de actuación más sólidamente asentados para el aprendizaje de L2 en contexto escolar son: el enfoque comunicativo, el currículum integrado, el aprendizaje cooperativo y la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación”.

La alfabetización lineal (solo en la lengua dominante) es una concepción muy limitada en una sociedad globalizada, tecnificada y basada en el conocimiento. Dada la relevancia de las nuevas formas de alfabetización asociadas con la información, la comunicación y las TIC, y la amplia variedad de alfabetizaciones culturalmente específicas en las sociedades complejas y plurales, la escuela multicultural del siglo XXI debe reorientar sus objetivos hacia la comprensión de nuevos lenguajes, hacia la *multialfabetización* (New London Group, 1996) de todo el alumnado. Como sostiene Cummins (2005, 131):

La alfabetización ya no es simplemente leer y escribir. Fuera de la escuela, los alumnos se encuentran con prácticas alfabetizadoras que pueden involucrar otras lenguas diferentes a las lenguas de la escuela, así como tecnologías que han progresado mucho más allá del papel y el lapicero.

Los jóvenes interpretan el mundo cada vez más a través de medios audiovisuales y de las nuevas pantallas (Internet, televisión, dispositivos móviles, videojuegos, etc.), adquiriendo un conocimiento “puzzle” como señala Moles (1975). Es conveniente desde el ámbito educativo facilitar y promover

el conocimiento y análisis de las características de cada una de estas nuevas pantallas, con el fin de desembocar en una multialfabetización que permita el uso y desenvolvimiento en una sociedad compleja y plural.

Iniciar un trabajo de alfabetización sobre las nuevas pantallas constituye en sí mismo un ámbito de aprendizaje (incluso de formación del profesorado), a la vez que éstas se convierten en marcos de referencia para el empleo de estrategias tanto de aprendizaje como de enseñanza. El empleo y el estudio de estas tecnologías colocan en el mismo plano al que aprende y al que enseña, a diferencia de otro tipo de situaciones de aprendizaje más clásico. Por eso es necesario emplear estrategias de enseñanza que desarrollen procesos de aprendizaje cooperativo en el sentido que apuntan, entre otros, Johnson, Johnson, Holubec y Slavin (1999).

Este tipo de estrategias vienen determinadas por nuevas herramientas o como las llaman Tapscott y Williams (2007) “Armas de colaboración masiva”, haciendo referencia a aquellas aplicaciones y desarrollos de la Web consistentes en favorecer la colaboración y participación de cualquier persona. Aplicaciones cuya característica es el trabajo colaborativo en todos los ámbitos: económico, político-alternativo, educativo, social, creativo y de expresión. Las nuevas herramientas tecnológicas hacen posible el acceso de las personas a la creación de sus propios contenidos y a la generación de sus propias redes o comunidades virtuales. Estas comunidades virtuales, en el sentido que apunta Castells (2001), se basan en dos características culturales compartidas de gran importancia. La primera es el valor de la comunicación horizontal y libre. La actividad de las comunidades virtuales encarna la práctica de la libertad de expresión a nivel global, en una era dominada por los grandes grupos mediáticos y censuradoras burocracias gubernamentales. El segundo valor compartido es la capacidad de cualquier persona para crear su destino en la Red y, si no lo encuentra, para crear y publicar su propia información, suscitando así la creación de una nueva Red.

Ya no hay duda de que los nuevos entornos de aprendizaje giran en torno al desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación y, más concretamente al desarrollo de dispositivos móviles capaces de “aumentar la realidad” y, sobre todo, de la llamada Web 2.0. La Web 2.0 es una nueva forma de inteligencia colectiva, capaz de crear un sinfín de relaciones haciendo que la red sea cada vez más tupida, es la gran aplicación desarrollada por todas las personas y para todas las personas. De hecho, como señalan Pisani y Piotet (2009), estamos asistiendo a la apropiación de la Web por parte de los “webactores”, conectados los unos a los otros en red.

Algunas de las herramientas que constituyen la Web 2.0, tales como webs temáticas, blogs, *microblogging*, wikis, *webquest*, *webtask*, *cazas del tesoro*, *software* colaborativo, *podcast*, vídeos, etc. pueden constituir estrategias y actividades que pongan en práctica procesos de multialfabetización capaces de dar respuesta a la diversidad cultural y lingüística que encontramos en los centros educativos. Es ahora cuando cabe hablar de las TAC (tecnologías del aprendizaje y el conocimiento), considerando

así a la forma de aprender contenidos curriculares mediados por la tecnología informática e Internet, de modo que ya no es solo aprender a utilizar los medios y las herramientas informáticas sino usarlas para aprender contenidos.

Reiteramos la idea de la necesidad de emprender procesos de multialfabetización con una mirada amplia y plural y con las posibilidades que nos ofrece la tecnología; en este sentido Cummins (2005, 134) señala:

La población estudiantil y los alumnos están expuestos a, e implicados en, muchas prácticas de alfabetización diferentes fuera de la escuela. Dentro de la escuela, sin embargo, la enseñanza de la alfabetización se centra, desde una perspectiva estrecha, en la alfabetización en la lengua dominante y es algo típico que ésta falle a la hora de reconocer o construir sobre las alfabetizaciones multilingües o las alfabetizaciones por medio de la tecnología, las cuales constituyen una parte significativa del capital cultural y lingüístico de los alumnos.

2. Objetivos

Nuestro objeto de estudio pretendía determinar qué condiciones deben darse en los centros escolares para que la diversidad lingüística y cultural constituya una oportunidad de crecimiento mutuo, eviten las respuestas segregadoras y centradas en el déficit para la enseñanza del español como L2, garanticen la igualdad de derechos y oportunidades de todo el alumnado, y eduquen para la convivencia democrática y la cohesión social. La unidad de análisis la ha constituido el modelo de respuesta a la diversidad cultural y lingüística en los centros escolares de la Comunidad de Madrid.

Uno de los principales objetivos ha consistido en elaborar una propuesta inclusiva, alternativa a la supresión de las “aulas de enlace”, que permita mejorar la atención educativa del alumnado alófono y optimizar la dimensión intercultural en los centros escolares. Una de las líneas de acción de nuestra investigación ha estado centrada en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, así como de las herramientas de la Web 2.0 como mecanismos de alfabetización digital para dar respuesta a la diversidad lingüística en los centros.

En esta línea en la última fase del proyecto se ha planteado el siguiente objetivo:

- Fomentar el uso transformador de las TIC y de las herramientas de la Web 2.0 como estrategia de aprendizaje lingüístico, desarrollo de la creatividad, la comunicación y la construcción de la identidad.

3. Metodología

Nuestro proyecto está orientado como proceso de investigación-acción participativa. Mediante un *diseño multimétodo* integramos las orientaciones cualitativa y cuantitativa en el marco de un estudio único (Bericat, 1998), utilizando una estrategia convergente de obtención y análisis de datos y fuentes de información, para obtener así un conocimiento más completo, contrastado y profundo sobre el fenómeno objeto de estudio (*ibid.*: 38). Asimismo, se trata de un *diseño longitudinal, no-experimental* ya que lo que pretende básicamente es describir una realidad, las posibles relaciones existentes entre distintas variables y descubrir el sentido que tiene para los actores los procesos en que están inmersos.

La complejidad del fenómeno objeto de estudio implica la interacción entre sistemas interdependientes (alumnado inmigrante; alumnado en general; profesorado de aulas regulares; docentes especialistas; profesionales de la orientación; directivos; familias; administraciones educativa y local, políticas sociales y educativas, etc.) influyéndose en muchas direcciones. Estas razones justifican nuestra opción procedimental por el *estudio de casos*. Más concretamente, un *estudio de casos múltiples* (Yin, 1994), *instrumental* (Stake, 1994) por tratarse de un caso particular que se examina para proveer ideas en torno a un problema o refinar una teoría; explorando a fondo sus contextos y detallando sus actividades, para entender intereses no sólo del propio caso, sino también externos al mismo (Stake, 2000). Se ajusta al tipo de *estudio de caso explicativo*, muy utilizado en el campo de la evaluación de programas, debido a que nuestra hipótesis de la inadecuación del programa para los objetivos que dice perseguir, hace necesario proveer una imagen de lo que sucedió a lo largo del tiempo, qué efectos ha tenido y explicar por qué.

En una primera fase se realizó un muestreo aleatorio estratificado mediante la recogida de datos en 122 centros sobre la matriculación durante los cursos 2009/2010 y 2010/2011 de alumnado nacional, extranjero y, dentro de esta categoría, no hispanohablante. El doble objetivo de esta indagación ha consistido, por una lado en analizar la evolución de la escolarización del alumnado extranjero, en especial los que no hablan español; y, por otro lado, comprobar cuáles son las medidas educativas que con mayor asiduidad emplean los centros madrileños para atender al alumnado no hispanohablante.

En la fase cualitativa se realizaron 54 entrevistas y tres grupos de discusión. Así mismo se han realizado tres estudios de caso. La población objeto de estudio ha estado constituida por el profesorado y el alumnado en tres centros de la Comunidad de Madrid. De los habituales criterios para seleccionar los casos (conveniencia, propósito y probabilidad) hemos elegido el *propósito de la investigación*. Se trata, por tanto, de un proceso de muestreo intencional y no aleatorio en función de las siguientes características de los centros:

- Contar con un número típico de escolares inmigrantes por centro.
- En dos de los casos, que dispongan de aula de enlace (ya suprimidas)
- En uno de los casos, que contando con alumnado inmigrante, hayan optado por medidas inclusivas para la enseñanza del español como L2.
- Diversidad tipológica: urbano/rural; público/privado-concertado; Educación Primaria/Educación Secundaria.
- Disposición a participar en el estudio.

Teniendo en cuenta estos criterios, las técnicas e instrumentos que se han utilizado para la recogida de información han sido:

a) Entrevistas en profundidad, dirigidas a parte del profesorado, padres y madres de alumnos, alumnado y otros agentes educativos.

b) Grupos de discusión, integrados tanto por docentes como por padres y otros miembros de la comunidad escolar.

c) Observación participante, con el objetivo de obtener una información comprensiva de los fenómenos que se producen en las aulas y el centro, las unidades de análisis.

d) Seguimiento longitudinal del alumnado y del proyecto educativo, contemplando la competencia lingüística en español, el rendimiento escolar y la integración escolar y social

e) Estudio del contexto intercultural e inclusivo de los centros educativos, analizando una doble dimensión intercultural:

- En el proyecto educativo: Plan de atención a la diversidad; Plan de Acción Tutorial; Proyecto Curricular; (análisis de documentos).
- En la vida del centro: descripción de las prácticas educativas; organización del centro; clima socio-afectivo del centro; medidas para atender a la diversidad cultural

La nueva situación derivada de la progresiva supresión de las aulas de enlace y de la falta de recursos coincidente con el proceso de investigación, nos llevó a un nuevo ciclo de exploración que abordamos mediante entrevistas semiestructuradas a 24 docentes en ocho centros con un elevado número de escolares recién incorporados sin conocimiento del español

Uno de los ámbitos de indagación en todo el proceso de investigación ha sido el uso que se hace de las TIC y, en general, de las herramientas y aplicaciones informáticas. En el siguiente apartado se reflejan algunos de los resultados relacionados con este ámbito.

4. Resultados

Se ha constatado que la desaparición del recurso de las aulas de enlace suele compensarse mediante refuerzos educativos dentro del aula ordinaria, lo que confirma que los centros continúan explorando posibilidades a la hora de atender la diversidad cultural y lingüística del alumnado, ya que las necesidades no han desaparecido, como confirman las tendencias en la escolarización de alumnado extranjero y no hispanohablante. Algunos de esos refuerzos están mediados por programas y aplicaciones informáticas que, si bien solucionan en parte la atención es este tipo de alumnado, no se usan con un criterio claro de aplicabilidad en el aprendizaje y menos aún para paliar algunos aspectos de la atención a la diversidad cultural.

Entre el profesorado predomina la percepción de aquéllos que consideran insuficiente la competencia lingüística en español alcanzada por los escolares cuando pasan del aula de enlace a la de referencia. Por otra parte existe conciencia del valor del plurilingüismo como factor de interculturalidad, pero las lenguas maternas que carecen de prestigio quedan fuera del currículum. Algunas de las herramientas de la Web 2.0 tales como wikis o blogs se consideran adecuadas para iniciar un trabajo de ayuda y transformación de esta situación.

De hecho en uno de los centros donde se hizo uno de los estudios de caso el Departamento de Literatura había puesto en marcha un blog con el fin de que el alumnado fuera escribiendo pequeñas entradas a partir de textos y libros que leían, era una actividad de animación a la lectura; a partir de nuestra propuesta se amplió el blog a otra actividad “el blog de Babel” para que cada alumno y alumna independientemente del país de origen escribiera en su propia lengua historias y leyendas; en poco tiempo creció el interés por “conocer” algunas de esas lenguas de origen.

En otro de los centros la observación en las aulas ha revelado la inexistencia de medidas específicas de atención a estudiantes alófono; no obstante algunos profesores manifiestan una buena disposición hacia el alumnado que se plasma en pequeñas adaptaciones metodológicas, entre las que destaca el uso de algunos programas informáticos de aprendizaje de la lengua española.

Podemos destacar también la presencia en la Red de un tercer centro con una página web institucional donde se reflejan en sus planes de actuación aspectos muy relacionados con la convivencia y con la participación y donde cabe señalar el “Curso de mediación en conflictos” que lleva a cabo el centro, proporcionando información sobre el equipo de mediación y su formación, así como del equipo de alumnado ayudante y la formación de delegados. Disponen así mismo de un blog y un aula virtual, aunque reconocen no explotar suficientemente las posibilidades que un aula de este tipo proporciona.

El uso de ordenadores, pizarras digitales y algunos programas y herramientas de la Web 2.0 como blogs o wikis, son de uso frecuente como recurso para algunas asignaturas. En muchos de estos

centros el profesorado se ha formado, por ejemplo, para el uso de la pizarra digital. Todos los centros tienen página web institucional en la que dan abundante información, algunos profesores y profesoras tienen su propio blog que utilizan para trabajos de clase. La directora de uno de los colegios reconoce que “a los niños les motiva mucho el empleo de herramientas informáticas porque viven en una cultura visual; nosotros teníamos que cambiar en ese sentido, pero nos cuesta mucho trabajo”; no obstante, impulsan su uso y utilizan habitualmente la pizarra digital.

En general, se tiene muy claro el uso de la tecnología como recurso en el currículo; de hecho, cada vez es más frecuente su integración en asignaturas para el aprendizaje de determinados contenidos. En uno de los institutos observado pudimos llevar a cabo un actividad junto con un profesor de Historia, se trató del diseño y realización de una *Webquest* para tratar aspectos relacionados con el tema del nacimiento del estado moderno en Europa, con un grupo de 2º de la ESO con un porcentaje de alumnado inmigrante considerable (dieciséis chicos y chicas de origen inmigrante, cinco de ellos con algún desconocimiento de la lengua vehicular, junto a 12 autóctono) Los resultados fueron satisfactorios y la motivación del alumnado, tanto de origen inmigrante como autóctono excelente.

En nuestro estudio podemos apreciar claramente que el profesorado considera las TIC como favorecedoras de determinados aprendizajes dentro y fuera del aula, y como herramienta de comunicación y aprendizaje interculturales. Sin embargo, ninguno de los centros observados y entrevistados utiliza este recurso tecnológico específicamente como estrategia de atención a la diversidad cultural y lingüística, cierto es que buena parte del alumnado extranjero se beneficia de este recurso como uno más, pero no se explota lo suficiente la potencialidad que tienen algunas de estas herramientas para facilitar la expresión y la comunicación de este tipo de alumnado realizando, por ejemplo, blogs temáticos multilingües, presentaciones de diversos temas de las propias culturas, trabajo colaborativo en torno a ejes temáticos, etc.

5. Conclusiones

Después de analizar y discutir la información obtenida, se ha elaborado un documento base sobre medidas a adoptar en los centros basadas en un modelo inclusivo. Señalamos a continuación algunas de las propuestas concretas que estamos desarrollando en relación al uso de las herramientas de la Web 2.0 y, en general, al uso de las TIC:

Planteamos como estrategia multialfabetizadora el uso y aprovechamiento de las posibilidades didácticas y alfabetizadoras que ofrece la Web. Lo hacemos a partir de la teoría de los tres ejes (Moreno, 1997, 2011). Estos tres ejes son:

El uso de la Web como:

a) Instrumento y recurso

Se hace referencia a la utilización de esta gran aplicación como un recurso a utilizar en distintos momentos de la práctica docente. Los medios tecnológicos, las aplicaciones web, forman parte de los componentes metodológicos en la categoría de material curricular, puesto que se convierten en herramienta de ayuda a la construcción del conocimiento. Las aplicaciones informáticas como soporte tecnológico de procesos de comunicación y de representación simbólica se convierten en un elemento mediador de las situaciones de enseñanza y de los procesos de aprendizaje.

Algunos de los usos desde la perspectiva de este eje serían: presentaciones de diversos temas de las propias culturas, desarrollo de actitudes cooperativas y de comunicación multimedial y recurso para la adquisición de una lengua. Todo ello mediado por soportes como webs temáticas, pizarra digital, ordenador, cámaras digitales, fotografías, películas, grabaciones de audio, hipertextos e hipermedia, videojuegos, blogs, wikis, *webquest*, *webtask*, redes sociales, etc.

b) Medio de expresión y comunicación

La comunicación como actividad que permite la relación entre las personas para el intercambio de información es compartida tanto por la educación como por las tecnologías de la información y, especialmente, por las nuevas pantallas. Los medios tecnológicos desde el punto de vista educativo se convierten en vehículos para que cada persona pueda buscar su propia forma de representación, facilitando diversas formas de expresión. En la expresión se integra lo percibido y lo experimentado para proyectarlo transformado. Es pues un proceso creativo que pone en marcha mecanismos de transformación y de búsqueda de nuevas posibilidades con la intención de comunicar.

Desde este segundo eje la tipología de actividades es amplia y variada. Algunos ejemplos pueden ser: fomentar la creación e intercambio en línea de textos identitarios, para lo que algunas herramientas tales como las wikis o los blogs se muestran favorecedoras; el desarrollo de proyectos y contenidos de carácter intercultural; promover un entorno favorable al uso de las lenguas maternas y el plurilingüismo, como herramienta fundamental para el aprendizaje lingüístico y como instrumento para la socialización. La creación de podcast o documentos audiovisuales se muestran como las herramientas idóneas. Las aplicaciones y dispositivos móviles de comunicación para promover la correspondencia entre escolares del mismo centro o de otros, y con los países de origen del alumnado extranjero.

c) Análisis crítico de la información

Desde la perspectiva de la educación es necesario articular sistemas de enseñanza que capaciten al alumnado para desarrollar actitudes y habilidades en el manejo y tratamiento de la información.

Por otra parte, es preciso dotarnos de instrumentos que nos capaciten para analizar y entender los múltiples mensajes, elaborando nuestros propios instrumentos al tiempo que diseñamos actividades que desarrollen el conocimiento y estudio crítico de la información que nos llega. Con todo este proceso ponemos en juego la capacidad análisis de la información, conocemos mejor los medios y sus lenguajes específicos, y conocemos el proceso de elaboración de la información y los recursos que se emplean.

Las actividades encaminadas al desarrollo de la capacidad de decodificación y análisis de la información, el conocimiento de las distintas herramientas y aplicaciones y sus lenguajes específicos o la elaboración de los propios instrumentos de análisis, serían algunas de las actividades propias de este último eje.

En síntesis, consideramos prioritario el fomento de la utilización de las TIC y los recursos existentes en la Red, siempre con un enfoque pedagógico transformador, de manera que su integración en el currículo suponga un poderoso vehículo transformador de la práctica educativa.

Referencias

- Bericat, E.** (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*, Barcelona: Ariel.
- Besalú, X. y Tort, J.** (2009). *Escuela y sociedad multicultural. Propuestas para trabajar con alumnado extranjero*. Sevilla: MAD Eduforma.
- Carrasco, S.** (2001). La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales. *Revista de Educación*, 330, 99-136.
- Castells, M.** (2001). *La Galaxia Internet*. Barcelona: Areté.
- Collier, V.P., Thomas, V.P.** (1989). How quickly can immigrants become proficient in school English. *Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 16, 187-212.
- Cummins, J.** (2001). ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista de Educación*, 326, 37-61.
- Cummins, J.** (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: MEC/Morata.
- Cummins, J.** (2005). De la alfabetización a la multialfabetización: el diseño de entornos de aprendizaje para la generación de conocimiento en la sociedad de la información. En D. Lasagabaster y JM, Sierra (Eds.). *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., y Valls, R.** (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación* Barcelona: Graó.

- Franzé, A.** (2003). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e Inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.
- García Castaño, F.J.;** Rubio, M. y Soto, M.L. (2008). Población inmigrante y escuela en España: Un balance de investigación en J. García Roca y J. Lacomba (eds.): *La inmigración en la sociedad española*. Barcelona: Bellaterra.
- García Fernández, J.A.** y Goenechea, C. (2007). Educational Responses to Inmigrant Students in Madrid. *Intercultural Education. Vol. 18.3.* 207-213.
- García Fernández, J.A.,** Moreno, I., Sánchez, P. y Goenechea, C. (2010). Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid. De la normativa institucional a la realidad cotidiana. *Revista de Educación,* 352, 473-493.
- Johnson, D.W.,** Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Hakuta, K.,** Butler, G. y Witt, D. (2000). How Long Does it Take English Learners to Attain Proficiency? *Policy Report 2000-1*. The University of California Linguistic Minority Research Institute.
- Moles, A.** (1975). *Teoría de la información y percepción estética*. Madrid: Júcar.
- Moreno, I.** (1997). *La radio en el aula. Posibilidades para comunicar de forma creativa*. Barcelona: Octaedro.
(2011). *Aplicaciones de la Web en la enseñanza*. Madrid: Los libros la Catarata.
- Navarro, J.L.** y Huguet, A. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado de 1º de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: CIDE.
- New London Group.** (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review,* 66, 60-92.
- Pisani, F.** y Piotet, D. (2009): *La alquimia de las multitudes. Cómo la web está cambiando el mundo*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Sierra, J.M.** y Lasagabaster, D. (Coords.) (2005). *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Barcelona: Horsori/ICE U. Barcelona.
- Slavin, R.** (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Stake, R.E.** (2000). Case Studies. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds). *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Tapscott, D.** y Williams, A. (2007): *Wikinomics. La nueva economía de las multitudes inteligentes*. Barcelona: Paidós.
- Vila, I.** (2006). Lengua, escuela e inmigración. En, *C & E: Cultura y Educación, Vol. 18, Nº 2.* 127-142.

Vila, I. y Siqués, C. (2006), Infância estrangera i coneixement de la llengua de l'escola. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 38, 29-37.

Vila, I., Siqués, C. y Roig, T. (2006). *Llengua, escola i immigració: un debat obert*. Barcelona, Graó.

Yin, R. K. (1994). *Case Study Research. Design and methods*. London: Sage.

Ensinando gêneros musicais na escola: Estratégias para o envolvimento dos alunos por meio de atividades de apreciação

Paulo Roberto Prado Constantino

Universidade Estadual Paulista — UNESP Marília (Brasil)

pconst@bol.com.br

Resumo

Este artigo apresenta estratégias para o ensino de gêneros musicais na educação básica, contribuindo para o envolvimento discente com a escola e com a produção cultural de seu tempo. Durante a pesquisa-ação realizada em escolas públicas no Brasil, constatou-se que estas instituições são permanentemente transpassadas pelos muitos gêneros musicais em circulação, e que escutar música é uma das atividades mais persistentes na rotina dos alunos. Observamos durante a pesquisa que os indivíduos mobilizados por um motivo musical ou extramusical, adquiriram maior disposição para realizar uma apreciação comprometida, sendo direcionados gradativamente a estabelecerem um nível mais aprofundado de compreensão musical. No desenvolvimento da proposta, o percurso resultou na elaboração de um conhecimento sistematizado, as Sequências Didáticas nos moldes preconizados pela Escola de Genebra, que por sua vez podem converter-se em pontos de partida para o trabalho em outros locais e contextos. No percurso, o ensino de música acabou por estabelecer um verdadeiro contraponto com outros campos do conhecimento, ressaltando os valores sociais, estéticos e psicológicos na formação dos indivíduos. A pesquisa-ação apresentou resultados positivos, pois constituiu-se em uma síntese com objetivos práticos, destinada a orientar as intervenções de outros professores no emprego dos gêneros musicais, ao evidenciar as dimensões ensináveis a partir das quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas. Tal constatação sustenta-se, em primeiro lugar, porque o corpo teórico reunido para o trabalho tem sido reconhecido e valorizado no âmbito acadêmico, além de revelar-se passível de múltiplas aplicações no campo educacional. Transpor suas condições de aplicabilidade dos gêneros textuais aos gêneros musicais, certamente foi importante para lançar os fundamentos de uma nova metodologia de apreciação musical. Em segundo lugar, por ter sido testado no âmbito da escola pública e, portanto, submetido às condições de trabalho idênticas àquelas encontradas por milhares de outros professores nas redes de ensino público brasileiro. Em terceiro e último lugar, por ter obtido resultados qualitativos e quantitativos verificáveis quanto à aquisição de competências e habilidades relacionadas à apreciação musical pelos alunos, estimulando seu envolvimento nas atividades escolares.

Palavras-chave: Gêneros musicais, Apreciação musical, Sequências didáticas, Educação básica, Envolvimento discente.

Abstract

This paper presents strategies for teaching music genres in basic education, contributing to student engagement with the school and the culture of its time. During the action research conducted in public schools in Brazil, it was found that these institutions are permanently transfixed by many genres in circulation, and that listening is one of the most persistent activity in the routine of the students. It was observed during the survey that individuals mobilized for one musical or non-musical reason, acquired greater willingness to conduct a compromised listening, gradually being directed to establish a deeper level of musical knowledge. The proposal resulted in the development of systematic activities, the didactic sequences, along the lines recommended by the School of Geneva, which in turn can become points for work in other places and contexts. Along the way, the music education established a counterpoint to other fields of knowledge, emphasizing the social, aesthetic and psychological knowledge. The action research showed positive results, as built on a synthesis with practical goals, intended to guide the actions of other teachers in the use of genres, to show the teachable dimensions from which various sequences can be designed. This evidence holds up, in first place the reason the theoretical meeting for work has been recognized and valued in the academic context, besides being capable of multiple applications in the educational field. Transpose their conditions of applicability of textual genres to musical genres certainly was important to lay the foundations of a new methodology of musical listening. Secondly, having it tested within the public school and therefore submitted to working conditions identical to those found by thousands of other teachers in the public school in Brazil. Finally, having obtained qualitative and quantitative results verifiable as the acquisition of skills and abilities related to musical listening by students, encouraging their engagement in the school activities.

Keywords: Music genres, Listening, Didactic sequences, Basic education, Student engagement.

1. Introdução

O ensino de Música nas escolas de educação básica está novamente em evidência no Brasil desde a aprovação da Lei Federal nº 11.769/08 (Brasil, 2008), que instituiu a Música como componente obrigatório nas escolas. Na esteira desta lei abriram-se novas oportunidades para seu desenvolvimento no Ensino Fundamental e Médio, entretanto, mesmo com a movimentação crescente das instituições de ensino superior e profissionalizante, observa-se que os professores – especialistas ou não – envolvidos com a educação musical nas séries iniciais de educação básica ou nas disciplinas específicas de Arte ou das licenciaturas, ainda carecem de subsídios e recursos metodológicos que possam apoiá-los na prática docente.

Este artigo apresenta os fundamentos para o ensino de gêneros musicais na educação básica, visando o envolvimento dos alunos nas atividades escolares. Durante a pesquisa-ação realizada em escolas públicas no Estado de São Paulo, constatou-se que estas instituições são permanentemente transpassadas pelos muitos gêneros musicais em circulação, e que escutar música é certamente uma das atividades mais persistentes na rotina dos alunos. A qualidade e o comprometimento desta escuta quase ininterrupta podem ser discutidos na escola e o professor atento deve aproveitar tal interesse e envolvimento tão intenso. Identificamos neste ponto o que poderia ser um caminho possível para estreitar as relações dos alunos com as atividades de apreciação, direcionando-os gradativamente a estabelecerem um nível mais aprofundado de compreensão musical. No desenvolvimento da proposta, o percurso resultou na elaboração de um conhecimento sistematizado, a saber, as sequências didáticas nos moldes preconizados pela Escola de Genebra, que por sua vez podem converter-se em pontos de partida para o trabalho em outros locais e contextos.

2. Desenvolvimento

Uma compreensão aprofundada dos fenômenos musicais, em sua diversidade de gêneros e culturas, é sempre o resultado de uma ampla experiência prática de apreciação musical. Esta experiência pode aumentar nosso entendimento sobre o fazer musical e a interação com outras pessoas que representam tradições culturais espalhadas pelo mundo.

Com a finalidade de acessar o código musical partilhado e participar ativamente do meio cultural em que convivem, “todas as pessoas, não importando em que cultura estão inseridas, devem ser capazes de localizar a música firmemente no contexto da totalidade de suas crenças, experiências e atividades, pois, sem esses laços, a música não pode existir”. (Merriam, 1967, p. 03).

Esta situação do indivíduo em relação aos meios socioculturais passa por um interesse ampliado pelas músicas de sua própria cultura e de outras que lhe são alheias. Nossa perspectiva, referendada por Lundquist e Szego (1998), é que um processo de ensino e aprendizagem erigido sobre os gêneros musicais seja um objetivo desejável para os alunos da educação básica.

Mas como equacionar o contato e o conhecimento dos diversos gêneros dentro da escola, com aquilo que é a demanda dos *mass media* e as preferências pessoais dos alunos? Atualmente, uma parcela significativa dos adolescentes em idade escolar tem acesso não apenas ao rádio, citado por Eco (2004), mas ao MP3 player, Internet, telefones celulares e a televisão, em uma convivência com a informação musical sem precedentes, maximizada às últimas consequências pela interatividade com as mídias.

Esta exposição excessiva levaria à domesticação da escuta – convertendo-a em uma audição musical passiva, esvaziada de atenção e propósitos, pois “a lógica da produção massificada de bens culturais leva, sem dúvida, a uma padronização excessiva, relacionada à homogeneização do gosto e à ampliação do consumo”. (Penna, 2008, p. 89).

Posto este problema, buscou-se uma intervenção sensível junto aos alunos de ensino médio, em escolas públicas paulistas selecionadas para esta finalidade. No desenvolvimento da pesquisa-ação, o percurso deveria resultar também na elaboração de um conhecimento sistematizado, a saber, as sequências didáticas.

A opção foi realizar esta intervenção-ação pelo viés dos gêneros musicais, elemento fundamental em nossa abordagem e gerador do processo de educação musical desta pesquisa. O termo ‘gênero’ é normalmente empregado como um conceito mais específico (Beuassant, 1997) do que ‘estilo’ musical, sendo o último aplicado à música de concerto de tradição europeia. Falamos em gêneros musicais “quando nos referimos às obras dotadas de determinadas características musicais que reunidas, formam um escopo que nos permitem identificá-las a determinados compositores e intérpretes, dentro de uma época definida”. (Bamberger & Brofsky, 1967, p. 280).

Estes gêneros agrupam-se por diferentes aspectos musicais e extramusicais ao considerarmos uma época específica, o produtor ou intérprete de uma determinada gravação, passando por detalhes como a instrumentação escolhida, o arranjo definido para a peça, o tratamento formal e as nuances de interpretação vocal ou instrumental, com “os específicos usos, abusos, a adoção ou rejeição de variadas tecnologias ou de um instrumental para definir um “som” particular, que contribuem para a distinção entre os gêneros da música popular”. (Théberge, 2001, p. 04). O conceito engloba não somente os recursos musicais isolados, mas também as qualidades e implicações sociais associadas a estes processos, como “rituais de performance, aparência e visual, os tipos de relações sociais e ideológicas e as conotações associadas a eles e às suas relações de produção.” (Brackett, 2002, p.67).

Por entendermos que não existem gêneros mais ou menos adequados para o trabalho em sala de aula e o próprio modelo atual de produção e difusão musical ter dissipado as fronteiras presumidas entre uma “música de massa” e outra “elitista” ou “séria”, a escola precisa ser o espaço onde os alunos estabelecem contato com a maior variedade de gêneros musicais quanto possível, pois “ouvir uma grande variedade de música alimenta o repertório de possibilidades criativas sobre as quais os alunos podem agir criativamente, transformando, reconstruindo e reintegrando ideias em novas formas e significados”. (França & Swanwick, 2002, p. 13).

Esta apreciação musical significativa relaciona-se com uma escuta atenta dos sons, em meio ao *continuum* sonoro dos lugares onde habitamos ou em qualquer outra situação, pois “sobre este fundo auditivo que a escuta se levanta, como o exercício de uma função de inteligência, isto é, de seleção”. (Barthes, 1984, p. 202).

A intencionalidade desta escuta, dada pela audição inteligente dos sons, é o princípio fundamental para a educação dos ouvintes na contemporaneidade. Em sua obra, Swanwick (2003) repôs definitivamente o esquema de escuta de Barthes (1984) dentro do seu modelo de ensino CLASP, que considera a composição, a apreciação e a performance como as atividades musicais fundamentais, distinguindo o ouvir como meio, implícito nas demais atividades musicais, e o ouvir como fim em si mesmo. “No primeiro caso, o ouvir estará monitorando o resultado musical nas várias atividades. No segundo, reafirma-se o valor intrínseco da atividade de se ouvir música enquanto apreciação musical”. (França & Swanwick, 2002, p. 12).

Bastião (2004) utilizou o termo *audição musical ativa* considerando o envolvimento ativo e efetivo do aluno nas diversas maneiras de perceber e reagir à música apreciada. Para o autor, a apreciação musical pode ser mais abrangente e significativa, “se além de desenvolvermos o senso crítico e analítico do aluno, possibilitemos que o mesmo também responda a música de formas diferenciadas, com aquilo que pensa e sente em sua experiência pessoal”. (2004, p. 29)

Nos últimos anos, estimulados pelo retorno ‘oficial’ da música aos currículos da educação básica e da produção cada vez mais constante de bibliografia especializada, os educadores têm se preocupado em introduzir a apreciação musical entre seus alunos. Pela experiência que adquirimos no cotidiano do trabalho docente e pelas respostas dadas pelos professores durante a pesquisa efetuada, consideramos que as iniciativas práticas desembocam, em boa parte dos casos, em algumas das situações descritas:

a) O professor leva uma gravação musical familiar, de sua preferência pessoal, para simplesmente afirmar perante a sala: “isso é samba” ou “isso é baião”. Esta afirmação é feita de maneira simplista e apenas verbalizada, sem exercício algum de uma escuta atenta dos elementos musicais presentes na obra. Neste caso, o objetivo nos parece muito mais “ensinar” suas preferências pessoais a realmente introduzir a diversidade dos gêneros musicais na sala de aula.

Uma abordagem da apreciação que resuma a atividade à mera descrição dos eventos sonoros – ou apontamentos sobre a forma musical e a estrutura da peça, poderiam desinteressar facilmente os alunos. Propostas de escuta da paisagem sonora (Schafer, 1991), quando aplicadas de forma descontextualizada e aborrecidamente mecânicas, também acabariam por levar os alunos a rejeitarem os exercícios de escuta atenta.

Extrapolar a prática do mero inventariado dos elementos sonoros, condensada na pergunta chave ‘o que você está ouvindo nessa gravação?’ deve ser uma ocupação constante do educador:

O formato usual numa aula de apreciação é frequentemente alguma combinação de palestra, discussão e audição realizadas enquanto os alunos sentam quietos. Alternativamente, seria possível, para alguns alunos, que o acompanhamento da

música com uma resposta física ou o exercício da imaginação enquanto escutassem pudesse integrar-se à experiência. Respostas físicas à música poderiam incluir a dança, movimentos criativos, ou simplesmente a marcação dos tempos com os pés. Atividades que permitam aos alunos formar associações ou imagens mentais enquanto escutam poderiam incluir desenhos para descrever o estado de humor evocado pela música ou a dramatização de seu conteúdo programático. (Lewis & Schmidt, 1990, p. 319).

b) O professor traz uma gravação para que seja apreciada durante a aula, com a finalidade de analisar apenas as letras das canções e toma esta atividade como referência única e exclusiva do trabalho musical. Obviamente, ler uma poesia que não tivesse sido ‘musicada’ não garantiria o desenvolvimento de uma educação musical verdadeira. O fato de associá-la a audição de uma melodia quase ‘acessória’, no caso das canções, não é suficiente para o êxito de uma apreciação aprofundada da obra.

c) O professor liga o rádio ou aparelho de vídeo durante a aula apenas para produzir um ruído de fundo, para ‘distrair’ ou ‘acalmar’ os alunos, enquanto estes realizam outras ações, o que tende a contrariar as propostas para que a música seja apreciada com atenção e por seu valor intrínseco, não sendo subordinada a nenhuma outra atividade. Evita-se, conforme apontado por Lazzarin (1999), o tratamento da apreciação musical como um exercício de relaxamento ou mero fundo sonoro para qualquer outra atividade.

d) O professor não admite trazer para a sala de aula gêneros como o rock, o samba ou o rap, preferindo apenas a música de concerto ou o jazz. Muitas tentativas de introduzir os gêneros musicais, a despeito do anseio dos alunos em estabelecer contato com novos materiais, podem esbarrar na resistência de professores que não desejam explorar outros campos possíveis para a escuta, atendo-se aos gêneros musicais que consideram artisticamente ‘superiores’ aos demais.

De acordo com a pesquisa, as maneiras de incluir os gêneros musicais nas aulas poderão ser variadas. Podem organizar-se em torno dos gêneros musicais dominantes ou mais valorizados em nossa cultura, usando exemplos para fazer comparações ou fornecer um pouco de variedade a um estudo basicamente monocultural. Outras possibilidades examinariam mudanças nas tradições musicais para demonstrar o papel social nestas transformações. É possível ainda abordar a sequência histórica do aparecimento de certos procedimentos musicais, identificando práticas comuns e os agentes responsáveis (intérpretes, compositores, críticos de música). Outra possibilidade seria estruturar o estudo musical em torno de uma série de conceitos musicais tais como timbre e forma; ou extramusicais, como tópicos sobre a indústria cultural e fatores sociais ligados à produção e

apreciação da música. Essas possibilidades poderiam ser consideradas através de uma atividade temática, um projeto ou, especialmente, uma *sequência didática*.

A diversidade dos gêneros musicais e a busca por elementos de regularidade entre estes, a fim de dispô-los em uma sequência pedagógica coerente, foi parte do nosso trabalho de transposição para o campo musical dos autores que vinham operando inicialmente com elementos textuais. Buscou-se realizar uma transposição didática (Chevallard, 1991), convertendo os gêneros musicais em objetos de ensino, partindo especialmente de materiais que normalmente não seriam contemplados pelo currículo escolar tradicional.

Esta proposta apresenta, em resumo, duas características marcantes, pois constitui uma “síntese com objetivos práticos, destinada a orientar as intervenções dos professores e evidencia as dimensões ensináveis a partir das quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas”. (Schneuwly & Dolz, 1999, p. 11). A adaptação das sequências didáticas nos modelos propostos por Schneuwly e Dolz para o ensino de gêneros musicais mostrou-se efetiva e resultou na produção de material didático, organizando “diretrizes para uma ação transformadora” (Thiollent, 2005, p.07) obtidas durante a pesquisa, em uma produção de sequências didáticas que poderiam ser empregadas no trabalho docente em outras situações e contextos. Entendemos que, ao ultrapassar as condições do gênero musical como organizador de uma linguagem, realizou-se a transposição dos gêneros musicais que estão circulando nas ruas, nos rádios, para uma situação escolar, cujas particularidades residem no fato de tornar o gênero não mais um “instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem”. (Schneuwly & Dolz, 1999, p. 07).

O entendimento desta condição é imperativo para que o ensino dos gêneros musicais na escola seja dinâmico e significativo para os alunos, evitando sua conversão em mera prescrição de informações sobre a atividade musical. Eis os passos para a elaboração de sequências didáticas nos moldes da Escola de Genebra:

Quadro 1: Procedimentos para a elaboração de sequências didáticas ligadas à apreciação de gêneros musicais

1. Apresentação de uma situação	Necessidade ou motivo da atividade ligada aos gêneros musicais: pode ser um fator musical ou extramusical, um motivo gerador.
2. Seleção do gênero musical	Tendo em vista uma constatação realizada em sala de aula ou o currículo previsto para a série. Definição do âmbito: os alunos reconhecem ou não o gênero musical em questão.
3. Reconhecimento do gênero musical selecionado	Por meio de: a) Pesquisa / discussão sobre o gênero escolhido. b) Apreciação de gravações, explorando e estabelecendo relações entre: - sua função e contexto social, - seu conteúdo musical, - sua estrutura composicional (melodia, harmonia, padrões rítmicos, texturas musicais), - seu gênero e estilo (análise musical), c) Seleção de uma peça (ou mais) do gênero para um estudo mais aprofundado.
4. Atividade de apreciação	A apreciação propriamente dita de um exemplo destacado do gênero, tendo em vista a necessidade/motivação apresentada na situação inicial.
5. Exame prático do gênero	Com o objetivo de aproximá-lo dos gêneros comumente aceitos pelos alunos e que circulam socialmente em seu grupo. Requer uma retomada do Passo 3, com a finalidade de definir especificamente: - sua função e contexto social, - seu conteúdo musical, - sua estrutura composicional (melodia, harmonia, padrões rítmicos, texturas musicais), - seu gênero e estilo (análise musical).
6. Circulação do gênero musical	Divulgando e amplificando os resultados obtidos no processo de apreciação com a sequência didática através de execuções, debates, podcasts, chats, partilha de arquivos eletrônicos entre os alunos.

No percurso da pesquisa, foram construídas e empregadas sequências que desenvolviam atividades de escuta dos gêneros *samba*, *rock*, *jazz* e *samba-rock*. Para balizar as produções iniciais e verificar as habilidades construídas pelos alunos por meio das sequências didáticas, foi possível empregar critérios qualitativos de avaliação das atividades de apreciação musical, nos moldes propostos por Swanwick (2003):

Quadro 2: Níveis da apreciação musical por Swanwick (2003). Adaptado pelo autor.

MATERIAIS	Sensorial	Menor complexidade ↓ Maior complexidade
	Manipulativo	
EXPRESSÃO	Expressão Pessoal	
	Vernacular	
FORMA	Especulativo	
	Idiomático	

Tais critérios são de natureza essencialmente qualitativa e foram verificados em um grupo focal que envolveu 65 alunos da segunda série do ensino médio de duas escolas estaduais distintas, por meio de instrumentos de avaliação diversos como entrevistas, debates, mapas conceituais, entre outros recursos, para uma coleta dos dados que visava identificar possíveis habilidades relacionadas à compreensão de aspectos de complexidade variável abarcando, por exemplo, recursos sonoros, timbre, contexto sócio-histórico das peças trabalhadas até o reconhecimento de elementos de forma e estruturação musical.

3. Conclusões

Se assumirmos que certos gêneros musicais são preferidos pelos professores ou estimulados pelos referenciais curriculares oficiais, como agir com aqueles que penetram a escola a qualquer custo, nos *iPods* e telefones? A escola é permanentemente transpassada pelos muitos gêneros em circulação, o que pode ser confirmado em um pequeno passeio pelas salas de aula e pátios: alunos carregam consigo violões, pandeiros, MP3 players, celulares, organizam pequenas rodas de música nos intervalos, cantam juntos suas canções preferidas. De acordo com a nossa investigação, escutar Música é certamente uma das atividades mais persistentes na rotina dos alunos.

A qualidade e o comprometimento desta escuta quase ininterrupta podem e devem ser discutidos na escola. O professor atento deve aproveitar tal interesse e envolvimento tão intenso, posicionando-se como um facilitador do acesso aos gêneros musicais, ao selecionar material com reconhecido valor artístico dentre o assombroso volume de obras veiculadas na mídia. Lidar com elementos familiares aos alunos pode ser uma boa estratégia para trazê-los ao encontro dos gêneros que pretendemos lhes apresentar.

Para fundamentar nossa exposição, procuramos apresentar uma definição dos gêneros musicais na contemporaneidade, expondo as delimitações propostas por autores brasileiros e estrangeiros, estabelecendo relações com a apreciação musical e desta com os sujeitos implicados na pesquisa.

Por intermédio das sequências didáticas - que se revelaram um método adequado para o ensino dos gêneros musicais - espera-se ultrapassar a ideia de uma apreciação musical calcada nos aspectos técnicos e na descrição dos materiais sonoros, para uma modalidade de escuta orientada para um sentido estético mais amplo do fazer musical, considerando não somente os sons e os recursos musicais imediatos, mas também fatores exteriores que influenciam a escuta de uma obra.

Entendemos que a adaptação dos modelos de atividades dos autores da Universidade de Genebra, especialmente de Schneuwly e Dolz (1999), deverá ser elaborada com maior amplitude, o que tem se apresentado como um desafio para as próximas etapas de nosso trabalho de pesquisa. Certamente, a generalização de sua aplicação em outros contextos pedagógicos só será possível por meio de uma reflexão pessoal sobre as condições específicas dos alunos em questão, mas pode ser desejável como um ponto de apoio para o trabalho docente nas escolas.

Finalmente, a pesquisa-ação apresentou resultados positivos para o envolvimento dos alunos na escola e nas atividades musicais, pois constituiu-se em uma síntese com objetivos práticos, destinada a orientar as intervenções de outros professores no emprego dos gêneros musicais, ao evidenciar as dimensões ensináveis a partir das quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas. Tal constatação sustenta-se, em primeiro lugar, porque o corpo teórico reunido para o trabalho – no que diz respeito à sequência didática – tem sido reconhecido e valorizado no âmbito acadêmico, além de revelar-se passível de múltiplas aplicações no campo educacional. Transpor suas condições de aplicabilidade, dos gêneros textuais aos gêneros musicais, certamente foi importante para lançar os fundamentos de uma nova metodologia. Em segundo lugar, por ter sido testada no âmbito da escola pública e, portanto, submetida às condições de trabalho idênticas àquelas encontradas por milhares de outros professores nas redes de ensino público do Brasil. Em terceiro e último lugar, por ter obtido resultados qualitativos e quantitativos verificáveis quanto à aquisição de competências e habilidades relacionadas à apreciação musical pelos alunos, estimulando seu envolvimento nas atividades escolares, permitindo que 77% dos alunos do grupo focal passassem dos níveis qualitativos de competência ‘sensorial’ ao ‘vernacular’ ou ‘especulativo’ após a conclusão das ações empreendidas na pesquisa.

Referências

- Bamberger, J. S., & Brofsky, H. (1967).** *The art of listening: developing musical perception.* New York: Harpers & Row Publishers.
- Barthes, R. (1984).** *O Óbvio e o Obtuso.* Porto: Edições 70.

- Bastião, Z. A.** (2004). Pontes Educacionais: uma proposta pedagógica em apreciação musical. In Abem, 13. *Anais do Encontro Anual*. Rio de Janeiro: Abem.
- Beussant, P.** (1997) As Formas e os Gêneros Musicais. In Massin, J. & B. *História da Música Ocidental* (pp.63–97). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Brackett, K.** (2002) Musical Meaning: genres, categories and crossover. In Hesmondhalgh, D. & Negus, K. (Orgs.) *Popular Music Studies* (pp.65–83). London: Arnold Publishers.
- Brasil.** (2008) Lei Complementar (11769/08). *Diário Oficial da União*. Brasília: Imprensa Oficial.
- Chevallard, Y.** (1991). *La Transposition Didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: Ed. La Fenseé Sauvage.
- Eco, U.** (2004). *Apocalípticos e Integrados*. São Paulo: Perspectiva.
- França, C. C., & Swanwick, K.** (2002). Composição, Apreciação e Performance na Educação Musical: teoria, pesquisa e prática. *Revista Em Pauta*, Porto Alegre, 13 (21), 05–41.
- Lazzarin, L. F.** (1999). Ouvir música com um significado: um desafio possível. In Beyer, E. (Org). *Ideias em Educação Musical*. (pp.74–87). Porto Alegre: Editora Mediação.
- Lewis, B.E., & Schmidt, C. P.** (1991). Listeners Response to Music as a Function of Personality Type. *Journal of Research in Music Education*, Reston, VA, 39, 311–321.
- Lundquist, B., & Szego, C. K.** (1998). *A Music Education Perspective in Music of the World's Cultures: a source book for music educators*. United Kingdom: ISME.
- Merriam, A. P.** (1967) *Ethnomusicology: discussion and definition of the field*. Chicago: Aldine.
- Penna, M.** (2008). *Música (s) e seu Ensino*. Porto Alegre: Editora Sulina.
- Schafer, M.** (1991) *O Ouvindo Pensante*. São Paulo: Editora UNESP.
- Schneuwly, B., & Dolz, J.** (1999). Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista da ANPED*, 11, 05–16. Recuperado 20 de junho de 2013, de http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_03_BERNARD_E_JOAQUIM.pdf
- Swanwick, K.** (2003). *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Moderna.
- Théberge, P.** (2001). “Plugged in”: technology and popular music. In Frith, S., Straw, W., & Street, J. *The Cambridge Companion to Pop and Rock* (pp.03–25). Edinburg: Cambridge University Press.
- Thiollent, M.** (2005). *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 14. ed. São Paulo: Cortez Editora.

A natureza interdisciplinar da cultura de projetos como norteadora do interesse dos alunos do ensino fundamental pelas aulas de ciências

Interdisciplinary nature of culture project as a guiding of interest of students elementary education by classes of sciences.

Maria Auxiliadora Delgado Machado, Mariane Rodrigues dos Santos e Felipe Gaspar Perestrello de Menezes

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Brasil)

dora.dm@gmail.com, marianeers@gmail.com, gasparfelipe@ibest.com.br

Resumo

Este trabalho se constitui a partir de um projeto na área do ensino de ciências para o Ensino Fundamental, desenvolvido no âmbito do Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação a Docência da CAPES, Brasil. Nesse projeto os estágios dos licenciandos de biologia, são tratados como momentos de construção de um saber docente oriundo das trocas entre a escola e a universidade de forma que todos os atores envolvidos, licenciandos, professores da escola e professor da universidade, e trabalham de forma colaborativa. Nosso objetivo é promover inovações nos processos educativos que contribuam para a formação inicial e continuada, tendo como foco o maior envolvimento dos alunos nas aulas de ciências. Para isso optamos pela cultura de projetos como metodologia de ação na qual os projetos devem ser voltados para temas ou situações-problema relacionados à prática do professor e desenvolvidos de forma horizontal, desafiando a rigidez hierárquica dos papéis assumidos por professores, alunos e demais membros da comunidade escolar criando oportunidades de aproximações interdisciplinares. Nesse trabalho apresentamos um recorte com foco na sustentabilidade e que foi trabalhado nas aulas de artes por meio de ações de natureza interdisciplinar. Cada atividade era seguida de discussões registradas tanto pelos alunos da escola, em pequenos escritos, bem como pelos licenciandos em seus diários de bordo. A combinação desses registros permitiu avançar na complexidade das questões tratadas definindo as atividades a ser desenvolvidas a partir dos conteúdos discutidos. Chama a atenção nos registros dos licenciandos o relato sobre uma melhora significativa nas relações entre os alunos da escola direcionadas às atividades e objetivos das ações realizadas. O projeto também proporcionou aos

licenciandos explorar as possibilidades das práticas interdisciplinares a partir das quais se constrói um conhecimento além daquele relativo às disciplinas envolvidas, bem como refletir sobre como promover uma abordagem crítica, participante, horizontal e agregadora das questões relativas à ciência e artes e suas possíveis articulações, a partir de uma perspectiva que redimensiona a visão de ciência de forma a promover o interesse do aluno e envolvê-lo no desenvolvimento do projeto.

Palavras-chave: Cultura de Projetos, Interdisciplinaridade, Envolvimento dos alunos.

This work is from a project in the area of science education for elementary school, developed under the Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação a Docência da CAPES, Brasil. In this project the stages of undergraduate biology, are treated as moments of building a teaching knowledge derived from exchanges between school and university so that all involved work collaboratively. Our goal is to promote innovations in the educational processes that contribute to the initial and continuing training, focusing on the greater involvement of students in science classes. For this we chose the project culture and methodology of action on which projects should be focused on problem situations or themes related to teacher practice and developed horizontally, defying the rigid hierarchy of roles assumed by teachers, students and other members of school community by creating opportunities for interdisciplinary approaches. We present a cutout with a focus on sustainability and that was working in arts classes through actions of an interdisciplinary nature. Each activity was followed by discussions recorded by both school students and by student teachers in small class diaries. The combination of these records enabled to understand the complexity of the issues defining the activities to be developed from the content discussed. Calls the attention in the records of undergraduates when they report a significant improvement in relations between school students and their engagement in the activities and objectives of the actions performed. The project also provided to undergraduates to explore the possibilities of interdisciplinary practices from which it builds itself a understanding beyond that on the disciplines involved, as well as reflect on how to promote a critical approach, participant, horizontal and aggregating issues relating to science and the arts and their possible connections from a perspective that resizes the view of science in order to promote student interest and involve him in the project development

Keywords: Culture project, Interdisciplinary, Student engagement

1. Introdução

O ensino de ciências no Brasil se inicia no segmento do Ensino Fundamental que tem entre suas metas, segundo os documentos oficiais, mostrar a Ciência como elaboração humana para uma

compreensão do mundo. Ainda segundo esses documentos, a obrigatoriedade do ensino fundamental não deve caracterizá-lo como uma etapa preparatória para um futuro distante, mas como uma etapa que deve ser vivenciada de forma a contribuir com a construção de conhecimento no tempo presente.

O ensino de ciências no Ensino Fundamental promove, entre outros fatores: i) o desenvolvimento mental dos alunos; ii) a tomada de conhecimento de questões de interesse social em diferentes níveis da sociedade, participação nas discussões em torno de tais questões e eventualmente nas ações a elas relacionadas e iii) o contato com o pensamento científico. Nessa perspectiva, o Ensino Fundamental deve ser entendido como uma etapa que compõe junto com o Ensino Médio a formação básica do cidadão, e que se mostra decisiva para algumas das escolhas que ele venha a fazer em sua vida. O Ensino Fundamental pode inclusive se fundamentar em termos de algumas competências e habilidades que são focalizadas no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Nesse sentido o documento oficial relativo à fundamentação teórica e metodológica do ENEM explicita que esse exame “focaliza, especificamente, as competências e habilidades básicas desenvolvidas, transformadas e fortalecidas com a mediação da escola”.

A partir dessas reflexões foi pensado um projeto de Ensino de Ciências para o Ensino Fundamental – Segundo Segmento, que compõe o projeto institucional INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: qualidade e valorização das práticas escolares, vinculado a Pró-Reitoria de Graduação de nossa universidade e desenvolvido no âmbito do Programa de Iniciação a Docência financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC) e desenvolvido em uma Escola Municipal de nossa cidade. O principal objetivo do projeto é inserir os licenciandos na realidade do segundo segmento do Ensino Fundamental, no qual o professor de biologia se ocupa da disciplina de Ciências, que além dos conteúdos de biologia, é composta por conteúdos de astronomia, física, química e geofísica, nem sempre contemplados de forma adequada na em sua formação inicial. Todas as atividades na escola são planejadas pelos licenciandos de forma que as noções de situação-problema, contextualização e interdisciplinaridade passem a ser encaradas como habilidades necessárias ao seu processo formativo e que, segundo os documentos oficiais, devem nortear o processo formativo na escola básica. Em nosso projeto assumimos a pedagogia de projetos para desenvolver as habilidades que desejamos trabalhar por entendermos que tal abordagem promove uma postura crítica no desempenho da docência. As ações são desenvolvidas por diferentes grupos de licenciandos em turmas do sexto ao nono ano, sob a supervisão de duas professoras da escola e orientados pela professora da universidade, coordenadora do projeto. Nesse artigo apresentamos um recorte relativo a uma estratégia pensada em torno do tema sustentabilidade. O trabalho foi desenvolvido de forma interdisciplinar em uma turma de nono ano durante as aulas de artes, a partir da linguagem cinematográfica, apresentada aos alunos como uma modalidade das artes visuais. Essa

estratégia teve sua culminância na construção de uma maquete de uma cidade sustentável para a Semana Nacional de Ciência e a Tecnologia (SNCT) de 2011.

Os instrumentos de coleta de informação foram: o diário de classe realizado por dois dos autores deste trabalho, licenciandos do projeto, ao final de cada aula e que serviu como registro das discussões promovidas em sala de aula e registros escritos dos alunos ao final das atividades. As falas dos alunos nesses registros foram analisados na forma de uma análise categorial temática com o software ATLAS.ti para gerar redes semânticas compostas de unidades de sentido.

2. Referencial teórico

2.1 Pedagogia de Projetos

Formar cidadãos criativos e críticos para agir de forma autônoma tem sido um foco das ações na área de Educação em Ciências nos diferentes segmentos de escolarização. Tal objetivo se materializa em oportunidades de construção e expressão de habilidades e competências que podem ser aprimoradas no desenvolvimento de atividades na escola, preparando-os assim para contribuir socialmente nas transformações sociais necessárias.

Esse conjunto de atividades propostas pelo professor e que devem ser realizadas pelos alunos a partir de um tema dado e que em geral resulta em uma apresentação de trabalho, é comumente associada à pedagogia de projetos. Entretanto, o desgaste da palavra projeto, segundo Prado (2003) remete a uma abordagem festiva sem nenhuma articulação com uma fundamentação teórica que lhe dê suporte.

A fim de evitar essa confusão, nosso referencial teórico se fundamenta em Hernandez, 1998, que considera que todo projeto precisa estar relacionado aos objetivos traçados pelo coletivo dos envolvidos, não perdendo o sentido do que se quer alcançar. Segundo esse autor os projetos pedagógicos aproximam a escola do aluno, geram processos de construção de conhecimento significativo para a formação de cidadãos, ao mesmo tempo em que se constituem em momentos de formação para os licenciandos e professores da escola e de pesquisa para os pesquisadores. Para Hernandez (1998), os projetos não podem ser encarados como modelos pedagógicos finalizados, ou como metodologia didática para o cumprimento do currículo, separados de sua dimensão política. Nesse sentido os projetos devem ser planejados visando a atuação que considera as relações sociais, passando o projeto em ação a ser um ato político.

O processo educativo é marcado por diversos interesses construídos e desenvolvidos no meio onde a escola está inserida e que não podem ser ignorados no momento em que uma parceria é estabelecida, trazendo novos participantes e conseqüentemente fazendo surgir novas relações

sociais. Sendo assim, o trabalho realizado no âmbito dessa parceria demanda a discussão do sentido dado ao processo do aprender e do ensinar, estando o projeto voltado para uma ação concreta que considera as necessidades de todos os envolvidos em resolver problemas, em uma prática introduzida no contexto escolar via diferentes oportunidades de expressão de conhecimentos, sentimentos e emoções, fruto de suas vivências prévias no mundo e do contato com a cultura erudita que o projeto procura mobilizar.

2.2 Interdisciplinaridade e a relação ciência e arte

O início de um novo campo emergente na formação de professores, embora ainda não explicitamente definido, consiste na construção de uma nova ordem social e que, portanto, requer uma nova visão epistemológica (Alarcão, 2001). Esse paradigma de formação sugere que o conhecimento também na escola seja construído na interdisciplinaridade, isto é, no diálogo entre professores de diversas áreas do saber, no sentido de construir/reconstruir modelos, teorias, conceitos, atitudes, valores e oferecer ao aluno uma visão de mundo cada vez mais abrangente, vinculada ao saber social que se expressa inicialmente na linguagem do meio escolar básico e caminha em direção à do meio acadêmico. Nos processos educativos no âmbito desse paradigma surge a possibilidade e a necessidade de construir relações interpessoais mais consistentes, mais flexíveis e mais humanas do que nos currículos fragmentados disciplinarmente, apontando, para um trabalho cuja tônica coloca em realce a integração das diferentes áreas do conhecimento, sem perder o que historicamente a especificidade proporcionou a cada disciplina em particular. No decorrer de um projeto na escola são criadas oportunidades de aproximações interdisciplinares.

Entretanto, nos deparamos com uma palavra muito ampla que, segundo Pombo (2002), “está a ser banalizada, aplicada a um conjunto muito heterogêneo de situações e experiências. E esta utilização excessiva gasta a palavra, esvazia-a, tira-lhe sentido.” p(5). Esse desgaste acontece também em função dos prefixos multi, pluri e trans, comumente associados à ideia de disciplina. Pombo (2002) se debruçou nas sutilezas das ações desenvolvidas além dos contornos disciplinares, trazendo uma “proposta provisória”, nas palavras da autora, que consiste em reconhecer que o uso dos prefixos tratam de situações nas quais as disciplinas se relacionam, restando definir de que forma se dá essa relação. Assim a autora conclui que: I) multi, pluri, caracterizam situações nas quais as disciplinas são postas lado a lado de forma que o que é próprio da disciplina permanece; II) inter, situações em que as disciplinas se articulam, se inter-relacionam, estabelecendo uma ação recíproca entre elas e III) trans, supõe um ir além, ultrapassar aquilo que é próprio da disciplina. Em nossas ações na escola buscamos promover a interdisciplinaridade no sentido adotado por Pombo (2002).

Segundo os PCNs da disciplina de Arte “A arte na escola constitui uma possibilidade para os alunos exercitarem suas coresponsabilidades pelos destinos de uma vida cultural individual e coletiva mais digna, sem exclusão de pessoas por preconceitos de qualquer ordem”. Nesse sentido, a aula de artes nos pareceu ideal para se pensar em estratégias interdisciplinares entre ciências e artes. O objetivo dessas estratégias foi promover o redirecionamento do olhar do aluno do nono ano, estágio final do Ensino fundamental, para diversas questões envolvendo a ação de tecnologias e suas consequências sociais e para o ambiente, que dirão respeito a sua vida futura, tanto no sentido profissional, mas principalmente como cidadão.

Entre as diretrizes que norteiam os PCNs de artes, os que dizem respeito à formação do cidadão se alinham com os elementos norteadores da abordagem de questões de natureza científico-tecnológica quando diz o seguinte:

A área de Arte contribui, portanto, para ampliar o entendimento e a atuação dos alunos ante os problemas vitais que estão presentes na sociedade de nossos dias. Tais problemas referem-se às ações de todas as pessoas para garantir a efetivação de uma cidadania ativa e participante na complexa construção de uma sociedade democrática que envolve, entre outras, as práticas artísticas.

Considerando que uma das habilidades a ser trabalhadas na disciplina de artes diz respeito ao olhar que as artes visuais podem promover sobre temas da contemporaneidade. No mundo atual as artes visuais incluem modalidades produzidas pelos avanços tecnológicos e transformações estéticas que ocorreram no século XX e entre elas, o cinema, com todas as suas especificidades, se destaca como recurso pedagógico agregador e que promove a discussão em torno de uma ideia. Ainda segundo os PCNs de artes:

A criação e a exposição às múltiplas manifestações visuais gera a necessidade de uma educação para saber ver e perceber, distinguindo sentimentos, sensações, ideias e qualidades contidas nas formas e nos ambientes. Por isso é importante que essas reflexões estejam incorporadas na escola, nas aulas de Arte e, principalmente, nas de Artes Visuais. A aprendizagem de Artes Visuais que parte desses princípios pode favorecer compreensões mais amplas sobre conceitos acerca do mundo e de posicionamentos críticos.

Considerando o conceito de interdisciplinaridade apresentado por Pombo (2000), entendemos que a abordagem de temas científico-tecnológicos quando trabalhados a partir da linguagem do cinema pode promover entre os alunos a habilidade de expressão e comunicação entre si e com

outras pessoas de diferentes maneiras e sobre os mais diversos assuntos. Nesse sentido, o tema sustentabilidade, presente no tema da Semana Nacional de Ciência e a Tecnologia (SNCT) de 2011, foi trabalhado com uma turma de nono ano, conforme será descrito nas próximas seções.

3. Metodologia

A grade de conteúdos da disciplina de ciências do nono ano do segundo segmento do Ensino Fundamental se estrutura a partir de noções introdutórias de física e química, que, apesar de ainda não serem nomeadas como tal, já se apresentam de forma pulverizada anunciando a fragmentação disciplinar que caracteriza o Ensino Médio. Na intenção de promover uma visão que relacionasse um mínimo desses conteúdos como matéria, energia, radiação optou-se por trabalhar o tema sustentabilidade numa perspectiva de humanização da sociedade. Ficou decidido que o tema seria abordado a partir de questões como consumo, ambiente e diferenças sociais, trabalhados cada um pelos seguintes filmes respectivamente:

- Uma verdade inconveniente é um documentário produzido pelo ex-vice-presidente do Estados Unidos Al Gore, e que recebeu críticas muito positivas.
- Lixo Extraordinário, no qual a intenção de se fazer um filme sobre a manifestação artística do artista visual Vik Muniz se mescla a um registro social da vida das pessoas que à época dependiam do “lixão” de Gramacho.

A exibição de cada filme, feita em aulas diferentes e espaçadas em média de quinze dias, é seguida por uma discussão do tema, onde os licenciados de biologia discutem o tema do filme relacionando-o com alguns conceitos presentes no conteúdo de ciências e a professora de artes chamou a atenção para a linguagem de cada um deles. Em Uma verdade inconveniente traz a figura de um narrador intermediando o conteúdo que se pretende apreender. Lixo Extraordinário dá aos entrevistados uma dimensão de personagens com graves problemas sociais se movendo em uma história contada que se constitui nas histórias de suas vidas e que se funde com a estética da obra de Vik Muniz.

Essas atividades eram permeadas pelos diários de classe produzidos após cada aula. Escrever um diário de classe pode ser vista como uma prática meta-cognitiva e segundo as palavras de Zabalza (2002):

Escrever seu próprio diário é a experiência de contar (o que você mesmo faz) e de contar-se a si mesmo (como um duplo ator: o ator que realiza as coisas contadas e o ator que as conta). Experiência narrativa que posteriormente tornará possível

uma nova experiência, a de ler-se a si mesmo com atitude benévola ou crítica, mas tendo a oportunidade de reconstruir o que foi a atividade desenvolvida e nossa forma pessoal de vivê-la (p.16).

No sentido defendido por Zabalza (2002), o diário se apresenta como uma ferramenta eficiente para a contínua avaliação de quem o escreve, em nosso caso, da disciplina e do planejamento das disciplinas futuras a medida possibilita um distanciamento necessário para permitir uma visão em perspectiva do trabalho.

Além do exposto, foi permitido registrar de forma escrita a dinâmica das aulas, sendo estas anotações uma estratégia pensada em função de não perder a informação relativa principalmente, ao impacto causado nos licenciandos e suas reações em face ao contato com novos conceitos, principalmente de caráter pedagógicos, no que se refere ao trabalho com alunos deficientes visuais e que ainda constituem um assunto novo dentro da Universidade e também da Sociedade.

A análise de registros escritos demanda o uso de técnicas de codificação dos dados e de armazenamento de ideias. Nem sempre o processo de criação de categorias para as quais os dados convirjam é simples, podendo ao contrário se tornar uma tarefa lenta e trabalhosa. Antes do uso de computadores para tratar dados qualitativos, alguns pesquisadores usavam marcar os textos com cores diferentes, outros faziam recorte e colagem de trechos dos documentos e outros registravam em cartões partes que usariam posteriormente. Para concretizar a análise dos dados foi utilizado o software ATLAS ti, que integra o conjunto de softwares CAQDAS. Esses programas foram desenvolvidos para ajudar pesquisadores a lidarem com dados não-numéricos e não estruturados durante análises qualitativas que requeiram o exame e a interpretação de documentos escritos (WALTER; BACH, 2009).

4. Desdobramento das atividades a partir dos diários de classe e das falas dos alunos

Apresentamos a seguir algumas falas retiradas dos diários de classe dos licenciandos que julgamos mais pertinentes em termos da reação provocada nos alunos da turma. sublinhamos trechos que julgamos expressivos. Optamos por não apresentar as análises das falas dos alunos em uma seção separada, pois elas foram importantes para o encaminhamento das atividades. As redes semânticas apresentadas se prestam, no momento desse artigo, para vislumbrarmos as categorias presentes nos discursos dos alunos. Em trabalho posterior, pretendemos efetuar uma análise mais detalhada desse material.

4.1 Primeiro Semestre: Apresentando o problema e discutindo os principais conceitos científicos e tecnológicos envolvidos

Aula 07/04/2011 – Apresentação do tema sustentabilidade:

“Minha colega de dupla introduziu nosso projeto sobre sustentabilidade e explicou que ao longo do ano abordaríamos todos os problemas discutidos em meio ambiente, Poluição, Consumo, Energias, e ação humana.” Licenciando/Autor 2

Aula 05/05/2011 – Apresentação dos conceitos/conteúdos relacionados ao tema:

“...expliquei que para chegarmos aos assuntos do nosso projeto (aquecimento global, sustentabilidade) era preciso ensinar conceitos da natureza, como matéria, espaço, energia. Disse que estava seguindo o caderno pedagógico deles e perguntei quem fazia os exercícios dele. Apenas 5 pessoas levantaram a mão (péssima estatística). Expliquei os conceitos montados para essa aula, e usei um bastão de plástico (que se enche com ar) para mostrar matéria, volume, área. Os alunos absorveram o conhecimento muito bem. Na parte de energia eles sentiram mais dificuldade de entender... Mostrei algumas imagens em um livro de química, sobre tipos de energia. Minha colega também falou sobre matéria. Após explicar os conceitos, pedi que anotassem 4 questões no caderno e que nós iríamos passar em cada carteira e dar visto se tivesse certo. Enquanto faziam a atividade, percebi que muitos não entendiam o conceito de energia, apenas sabiam “sentir”. Fui falando individualmente, e corrigindo o que estava errado.” Licenciando/Autor 2

“Em seguida iniciamos a matéria sobre alguns conceitos básicos como matéria, corpo, massa, e também energia, sendo que este último por ser muito abrangente pretendemos trabalhar melhor numa próxima aula. Os alunos já tiveram essa matéria recentemente e fizeram exercícios no caderno pedagógico, que eles parecem conhecer como apostila, e nem sempre levam para a escola.... Licenciado/Autor 3

Aula 12/05/2011 – Filme: Uma Verdade Inconveniente

“Para a aula, minha colega de dupla alugou o vídeo “Uma verdade inconveniente” que fala sobre o aquecimento global, montou a sala de vídeo. Levamos o 9º ano lá, após falar o que seria o vídeo, começamos a exibi-lo e após passar uns 15 minutos de vídeo, a atenção foi total e a atenção por parte dos alunos foi perfeita. Fluiu tudo

muito bem, sem precisarmos chamar atenção de alguém, apesar de 2 a 3 alunos não prestarem atenção no vídeo na maioria da parte que viram. Eu queria passar o vídeo todo, mas ao bater o sinal, não tentei perguntar se queriam ver o finalzinho, eles saíram da aula e alguns vieram tirar dúvidas sobre o vídeo.” Licenciando/Autor 2

Aula 26/05/2011 – Ainda o conceito de Energia:

[...]. Explicamos a proposta da aula, falar sobre Energia. Minha colega começou explicando porque devemos conhecer os tipos de energia e toda a discussão que é feita em torno delas. Quando comecei a falar da energia em si, citando os combustíveis fósseis e o petróleo... percebi uma atenção total da turma, muito bom. Os alunos também participaram conforme perguntávamos sobre as energias e ao meu ver o entendimento por parte deles foi bom. Licenciando/Autor 3

Aula 26/05/2011 – Debate sobre o filme:

Na atividade realizada os alunos foram divididos em grupos. Passei para eles da importância de se participar de debates, de ter o direito de voz na sociedade e poder defender suas ideias através de argumentos.... Dividi em dois grupos (6 e 7 alunos). As perguntas foram voltadas ao tema do filme Uma verdade Inconveniente passado na penúltima aula e sobre energia, conceito da última aula. A atenção foi total e a participação empolgante, porém eles tem uma dificuldade enorme em argumentar qualquer coisa. Reclamam do famoso “ porque” e eu lhes disse que responder uma pergunta sem explicá-la não tem valor... Conversamos sobre o Brasil e seus tipos de energia, quais eles achariam importante. Eles consideraram a biomassa devido as extensas áreas produtoras de soja, cana-de-açúcar. Licenciando/Autor 2

Aula 16/06/2011 – Aula diferente

Hoje realizamos uma aula diferente. Minha colega levou o aparelho de som para a sala de aula, e passamos duas músicas com letras bem interessantes. Uma é o “Sal da terra...” e a outra “O sertão vai virar mar”. Os alunos puderam acompanhar a aula através de uma folha com a letra. Fizemos um círculo com a turma e após passado as músicas, falamos diversos assuntos sobre o que as letras representavam. Minha colega sabia expressar cada estrofe da música do sertão e pôde contribuir bastante pra aula. Licenciando/Autor 2

Nessa aula os alunos registram por escrito sobre questões relativas ao ambiente. Foi formulada uma questão sobre “O que vocês entendem por meio ambiente?” e outra sobre “quais são os problemas ambientais?” Ambas as questões foram respondidas por tantos alunos. As redes semânticas relativas a essas questões são mostradas nas Figuras 1 e na Figura 2, respectivamente.

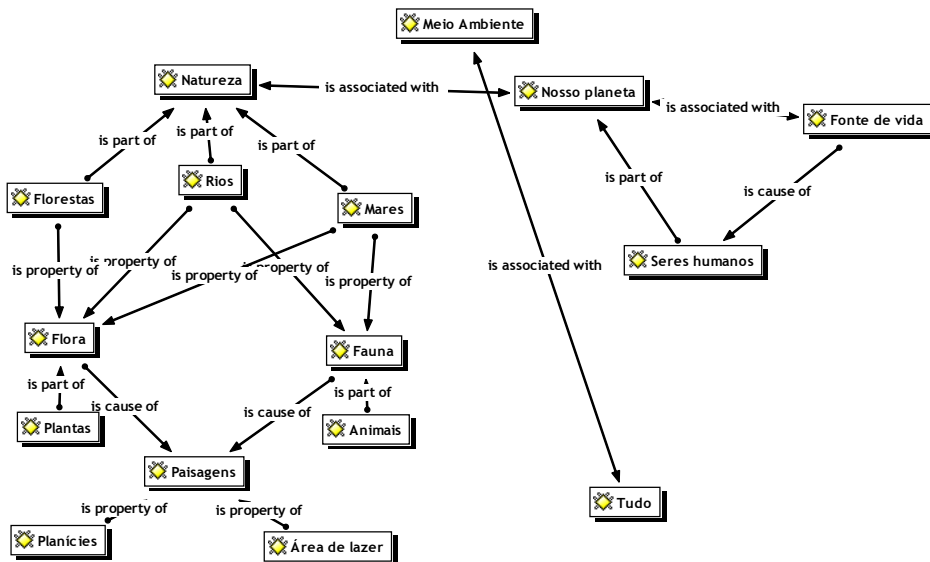


Figura 1: Rede semântica relativa à questão sobre o entendimento de ambiente.

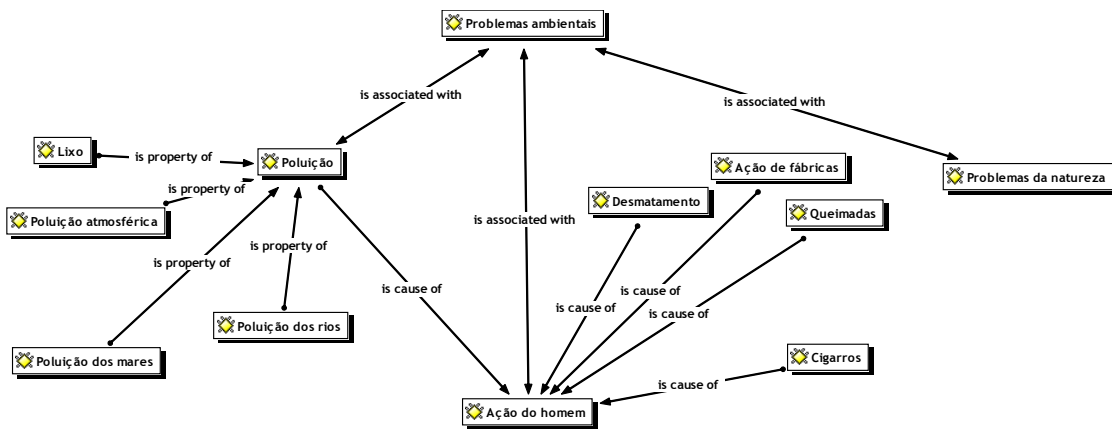


Figura 2: Rede semântica relativa ao entendimento de problemas ambientais.

Observamos nas duas figuras que os conceitos de meio ambiente e problemas ambientais são permeados de uma série de elementos presentes nos materiais pedagógicos. Esses elementos traçam um panorama atual onde no caso do meio ambiente foram agregados elementos da natureza, incluindo o próprio ser humano, em uma perspectiva planetária. No que diz respeito aos problemas ambientais, novamente os alunos discorreram sobre uma quantidade de questões bastante pertinentes, apontando a ação do homem, o que sinaliza para uma postura crítica em relação as

questões sociais como desmatamento, fábricas e poluição em geral. Do ponto de vista dos conteúdos do nono ano, nos parece que os alunos desta turma possuem um domínio dos conceitos ensinados.

4.2 Segundo semestre: construção da maquete como culminância do trabalho

Aula 18/08/2011 – Exibição do Filme “Lixo Extraordinário”

“Tivemos um problema para montar o data show na sala de aula o que atrasou a atividade... Conseguimos exibir nas partes do filme....minha colega foi comentando algumas coisas do filme para focar melhor. Como os alunos esperaram demais, e nos atrasamos não deu tempo de ajeitar as cadeiras na frente e algumas garotas nem prestaram atenção no filme[...].”

Aula 24/08/2011 – Entendendo o que seria uma cidade sustentável a partir do filme Lixo Extraordinário, foram colocadas as seguintes questões:

[...] distribuimos aos alunos tiras de papel ofício e pedimos para que eles respondessem o que eles entendiam como uma cidade sustentável. Insisti para que eles escrevessem o máximo possível. Os alunos, em geral, não tem o hábito de escrever, e considero importante estimulá-los a isso.

[...] colocamos também as seguintes perguntas: Você considerou o trabalho de Vik Muniz uma arte? Diga o que é arte para você?

Na Figura 3 apresentamos a rede semântica relativa ao entendimento de uma cidade sustentável.

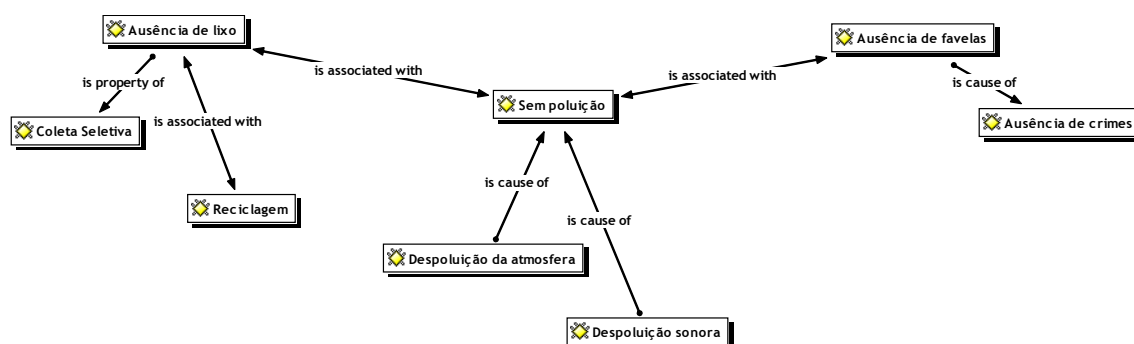


Figura 3: Rede semântica relativa à questão sobre o que os alunos entendiam por cidade sustentável.

Se compararmos essa terceira rede com as duas anteriores percebemos uma diferença de elementos usados para responder a questão. Além disso, parece evidente que houve uma redução de articulação desses conceitos. A cidade sustentável foi definida não pela articulação daquilo que se deseja, mas pela explicitação daquilo que é extremamente daninho. Os elementos explícitos foram lixo, favelas e crimes. Essa falta de articulação com os outros conceitos trabalhados anteriormente como ambiente, preservação, energia limpa, consumo, etc., não aparecera. É possível que os alunos tenham respondido a partir do impacto do filme “Lixo Extraordinário”, mas mesmo assim essa escassez de elementos na rede semântica pode nos dar a dimensão exata de que o ensino de ciências nos moldes atuais de seu conteúdo ainda não dá conta de promover a articulação da ciência, tecnologia, sociedade e ambiente.

Na Figura 4 apresentamos a rede semântica relativa ao entendimento dos alunos sobre o que é arte. Chamamos a atenção que dos tantos alunos que responderam, todos consideraram Vik Muniz um artista.

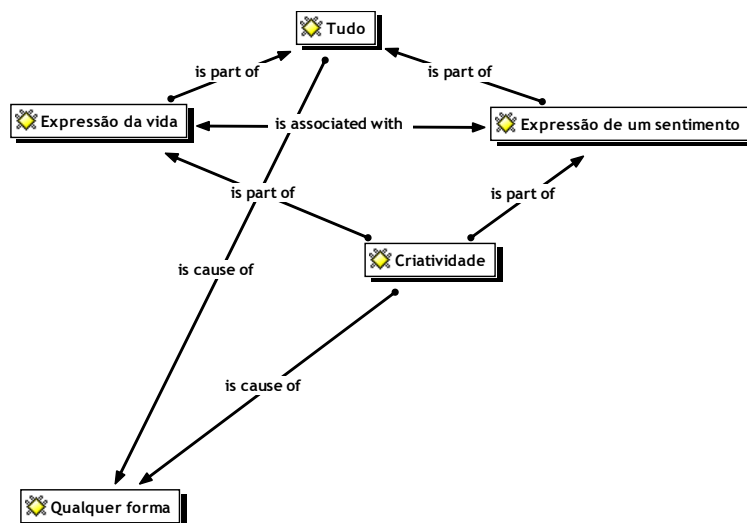


Figura 4: Rede semântica relativa a questão sobre o significado de arte.

A rede semântica sobre o conceito de arte também é bastante reduzida, mas é composta de elementos que expressam uma transcendência do material no sentido de valorizar a expressão. no sentido de externar algo, algum sentimento. A palavra vida, que não apareceu na rede da cidade sustentável, é aqui explicitada, identificando a arte como uma alternativa de busca do próprio eu.

4.3 Elaboração da maquete

Aula 22/09/2011 – Início da maquete

... Expliquei a atividade para a turma e iniciamos. Eles foram divididos em grupos de 5 pessoas.... Quando iniciamos essa atividade o interesse de todos.... Ouvi comentários do tipo “agora me empolguei” e “vamos fazer um prédio bem legal com teto solar”. Licenciando /Autor 1

Aula 27/10/2011 – Finalizando as atividades

“Na atividade de hoje preparamos uma síntese de tudo que foi abordado ao longo. Esta atividade abordou os temas Sociedade, Ciência e Tecnologia. Consumo, Obsolescência Programada, Eixo de Rotação da Terra, Oferta Luminosa, Cidade Sustentável, Desastres Naturais, Tipos de Energia, Meio Ambiente, Matéria e Energia, Tipos de Lixo e poluição. Chegando ate a parte da importância do sol para a vida de nosso planeta. Eles prestaram atenção e participaram, vi que é difícil fixarem alguns conceitos simples, mas que positivamente eles absorveram a essência do trabalho proposto: preparar o aluno para que entenda o que são os problemas que nossa sociedade e meio ambiente enfrentam.” Licenciando/Autor1

5. Considerações finais

O desenvolvimento desse trabalho se baseia na realização de ações interdisciplinares entre ciências e arte como estratégia para promover a discussão do conceito de sustentabilidade em uma turma de nono ano do segundo segmento do Ensino Fundamental. A estratégia escolhida para promover essa discussão foi a pedagogia de projetos, no sentido como é apresentado por Hernandez (1998), ou seja, como a possibilidade de articular o conjunto de atividades planejadas em torno de um temade forma que a sua problematização ocorra de forma contextualizada à realidade de todos os participantes do projeto – alunos da escola, professores e licenciandos – priorizando o estabelecimento de uma relação horizontal para a construção de conhecimento demandada.

Nosso objetivo com o desenvolvimento desse trabalho, não foi obter resultados ou indicar soluções para o ensino de ciências no Ensino Fundamental. Nossa proposta era, pelo menos em um nível preliminar, explorar as possibilidades das práticas interdisciplinares, nas quais são construídas

um conhecimento além daquele relativo às disciplinas envolvidas, no sentido de refletir sobre como promover uma abordagem crítica, participante, horizontal e agregadora das questões relativas a ciência e às tecnologias com a sociedade da qual fazemos parte. Essa postura crítica será tanto mais intensa quanto mais eficiente a natureza das práticas interdisciplinares for trabalhada enquanto habilidade no processo de formação de professores. No entanto, concluímos, não como um resultado no sentido mensurável, mas como uma constatação a partir do envolvimento dos alunos em todas as fases da estratégia desenvolvida, desde a discussão do conceito de sustentabilidade até a construção propriamente dita da maquete, que momentos de construção de um saber interdisciplinar e contextualizados com as questões de interesse dos alunos, pode se tornar em momentos agregadores de envolvimento dos mesmos com o espaço escolar, colaborando assim para o enfrentamento da evasão em diversos níveis da educação básica.

Referências

- Alarcão, I.** (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Hernandez, F.** (1998). *Transgressão e Mudança na Educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Pombo, O.** (2002) A Comunicação e Construção do Conhecimento Científico. In: *A Escola, a recta e o círculo*, Lisboa: Relógio d'Água, 182-227.
- Prado, M. E. B. B.** (2003). Pedagogia de projetos. Salto para o futuro/TV escola. *Série Pedagogia de projetos e integração de mídias*. Retirado de <http://www.tvebrasil.com.br/salto/>.
- Walter, S.A e Bach, T.M.** (2009). Adeus papel, marca-textos, tesoura e cola: Inovando o processo de análise de conteúdo por meio do ATLAS.ti. *Anais do XII SEMEAD*, Seminário de Administração, São Paulo
- Zabalza, M.A.** (2002). *Os professores*. Revista Pátio, 6, 15-20

Participación del alumnado y construcción de saberes en formación profesional

Student participation and construction of knowledge in vocational studies

Antonio Fabregat Pitarch

Escuelas de Artesanos — Valencia (España)

antoniofabregat@escuelasdeartesanos.com

Resumen

La complejidad de vivir en un mundo globalizado hace necesario el construir unas relaciones de solidaridad, reciprocidad e igualdad entre individuos y culturas. Si miramos a la sociedad, observamos que la dinámica dominante son las desigualdades, es por ello, que los sistemas educativos han de ser sensibles a esta problemática. Concebir la educación como un aprendizaje de la comunicación supone contribuir desde las aulas al dominio de las destrezas comunicativas más habituales en la vida de las personas: hablar y escuchar, leer, entender y escribir. En nuestra práctica docente optamos por potenciar una formación integral que no sólo capacite al alumnado profesionalmente sino que contribuya al mismo tiempo en dotarle de unas competencias personales de saber trabajar en equipo. Por tanto, nuestros discentes han de adquirir la habilidad de adaptarse y trabajar eficazmente en distintas y variadas situaciones con personas o grupos diversos en la Empresa. Esta experiencia se ha llevado a cabo en el contexto de las Escuelas de Artesanos de Valencia, en concreto, en Formación profesional, en el Ciclo Formativo de Grado Medio “Gestión Administrativa” en el módulo de Gestión Administrativa de la compraventa. Asumimos un planteamiento de escuela inclusiva que desarrolla un modelo que permite ofertar una educación de calidad para todo el alumnado independientemente de sus circunstancias sociales, culturales, de género, físicas o cognitivas. Ante la complejidad de la problemática educativa, los profesores hemos de ofrecer la atención personalizada que requiere la lucha contra el fracaso estudiantil. La tutoría es la modalidad de la orientación educativa que se encarga del acompañamiento socio afectivo y cognitivo de los estudiantes, dentro del marco formativo y preventivo, con el objetivo de potenciar su desarrollo humano. Participamos de la idea de que son también los propios centros

desde donde se puede mejorar la calidad del sistema educativo. En este sentido, las expectativas positivas hacia todo el alumnado, la presentación de los contenidos de enseñanza de forma más atractiva y motivadora, son algunas de las características específicas de los centros con mayor capacidad de reducir el fracaso.

Palabras clave: Participación, Construcción del Conocimiento, Educación Integral, Tutoría.

Abstract

The complexity of living in a globalized world makes it necessary to build relationships of solidarity, reciprocity and equality between individuals and cultures. If we look at society, we note that the dominant factor is inequality; it is for this reason that Educational Systems should be sensitive to this problem. Designing education as a means of Learning through Communication is contributing from the classroom to the knowledge of communicative skills most common in people's everyday lives: speaking and listening, reading, understanding and writing. In our teaching practice we choose to promote comprehensive learning that enable students not only professionally but also with personal skills for teamwork. Therefore, our students must acquire the ability to adapt and work effectively in different situations with different people and within different groups in the company. This method of designing education and teaching practice has been carried out in "Las Escuelas de Artesanos", Valencia, specifically in the Middle Grade Course of Vocational Studies "Business Management" in the module "Purchase & Sales Management. We take an approach to inclusive schooling that offers quality education for all students regardless of their gender or social and cultural background as well as their physical or cognitive circumstances. Given the complexity of the issues in education, teachers have to offer the required personal attention to combat student failure. Tutoring is the method to educational guidance that deals with social-emotional learning and cognitive development of students within the framework of teaching and prevention, with the aim of promoting human development. We consider that the quality of education can be improved from each Centre of Education. Promoting positive attitudes and expectations towards all students and creating more interesting and motivating content, are some of the aspects in Centres with a greater ability to reduce student failure.

Keywords: Participation, Construction of Knowledge, Comprehensive Education, Tutorials

1. Introdução

La escuela de hoy debe buscar alternativas a la transmisión unidireccional de conocimientos. Ello supone una implicación y participación del alumnado en la enseñanza-aprendizaje. Si desde el proceso de Bolonia se planteaba un cambio de modelo educativo en la educación superior y su declaración suponía un punto de inflexión en el que las universidades europeas deberían asumir unos retos. La propia educación secundaria también debe preparar a su alumnado hacia esos retos de este nuevo siglo en el que la sociedad del conocimiento y de la información se impone. Vivimos en una sociedad compleja y hace falta adaptarse a un mundo globalizado por lo que nuestro sistema educativo debe responder a estos grandes objetivos. Esta nueva situación justifica cambios de modelos docentes no solo en la universidad sino también en los centros educativos de Educación Primaria y Secundaria.

Caminamos hacia un paradigma basado en un modelo educativo que supone una nueva definición de las actividades de enseñanza-aprendizaje; fomento del trabajo colaborativo y cooperativo utilizando las Tics y sus posibilidades para desarrollar nuevos modos de aprender; ayudar a los alumnos/as a desarrollar sus capacidades.

El profesor tiene que facilitar el aprendizaje en su alumnado, pero no cualquier aprendizaje sino aquel que sirve para construir su conocimiento, habilidades, destrezas, actitudes flexibles que le permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida tanto a nivel profesional como personal. Deberemos de aclarar que concebimos el aprendizaje como un proceso constructivo en el que los aprendices forman representaciones personales del contenido y elaboran nuevas estructuras mentales. Por lo que el papel del profesor consiste en guiar, orientar, acompañar, facilitar y potenciar los esfuerzos de aprendizaje que el alumno realiza.

Esta experiencia se inserta en un planteamiento de intervención educativa que mejore el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de una metodología docente participativa y colaborativa. Se ha llevado a cabo en el contexto de las Escuelas de Artesanos de Valencia durante el curso académico 2011-2012; en concreto, en el Ciclo Formativo de Grado Medio "Gestión Administrativa" y en el módulo "Gestión Administrativa de la Compraventa"

2. Objetivos

Una de nuestras prioridades en nuestra práctica docente es potenciar una formación integral que no sólo capacite al alumnado profesionalmente sino que contribuya al mismo tiempo en dotarle de unas competencias personales de saber trabajar en equipo. Por tanto, nuestros discentes han

de adquirir la habilidad de adaptarse y trabajar eficazmente en distintas y variadas situaciones con personas o grupos diversos en la Empresa. Somos conscientes que en la actualidad se demanda en las empresas el uso de técnicas que permitan dominar habilidades sociales como la comunicación, la negociación, la toma de decisiones o la solución de conflictos, etc.

En esta experiencia nos planteamos los siguientes objetivos:

- Implicar al alumnado en los procesos de enseñanza aprendizaje fomentando la utilización de técnicas que promuevan la interacción y ayuda entre iguales.
- Reforzar los valores de ayuda y respeto mutuo.
- Aceptar la diversidad fomentando la integración y la convivencia.
- Favorecer la integración de los aprendizajes interactivos.
- Potenciar la evaluación integrada en la actividad centrada en los logros y no en los fracasos.
- Promover dinámicas que impliquen al alumnado a trabajar conjuntamente fomentando los intercambios de opinión, ya que ello enriquece la construcción de los conocimientos.
- Fomentar la comunicación y el diálogo en el aula.
- Aplicar las técnicas de comunicación adecuadas en la relación con clientes y proveedores.
- Elaborar la documentación derivada de operaciones de compraventa, aplicando la legislación mercantil vigente.
- Aplicar métodos de control y valoración de existencias.
- Buscar y seleccionar aplicaciones informáticas actuales en gestión de almacén y facturación.

Y para conseguir estos objetivos, fundamentamos nuestra práctica docente en favorecer el desarrollo personal de manera compartida y colaborativa; estimular la cooperación y apoyo mutuo entre el alumnado; provocar experiencias y vivencias conjuntas que hagan aflorar sentimientos positivos; estimular la interacción comunicativa entre los alumnos/as trabajando en pequeño grupo, por parejas, gran grupo; aprender de los demás y con los demás; y, plantear una metodología activa, participativa y dialógica.

3. Desarrollo de la experiencia

En los últimos años se ha producido un cambio en la manera de entender el aprendizaje y las prácticas de enseñanza. El aprendizaje ha comenzado a concebirse como una experiencia contextual que no tiene barreras espacio-temporales, y en la que las tecnologías digitales desempeñan un papel importante. Desde este planteamiento, el contexto sociocultural, el entorno, pasa a ocupar un lugar

significativo (Gimeno, 2010).

Esta experiencia se plantea desde la perspectiva de una enseñanza democrática, en un ambiente de autonomía, libertad y ayuda mutua que facilita el intercambio de saberes y la construcción del conocimiento del alumnado del Ciclo Formativo de Grado Medio “Gestión Administrativa” en la asignatura Gestión Administrativa de la Compraventa.

La implementación del curriculum de Formación Profesional supone concebir el aula como un espacio privilegiado para potenciar la autonomía personal, en el que se confíe en las capacidades del alumnado y donde las actividades estén cargadas de intencionalidad educativa. Los docentes hemos de saber gestionar el aula para mejorar el clima motivacional y crear un clima afectivo y de respeto mutuo. Esto puede lograrse a través de una serie de actuaciones que rompen con la monotonía diaria. Hay que construir dinámicas reflexivas conjuntas y fomentar la participación del alumnado, respetando las opiniones de los otros.

Desde nuestras aulas necesitamos herramientas y recursos didácticos para poder dar respuesta a la diversidad de estudiantes que conviven en un mismo grupo. El aprendizaje colaborativo se nos presenta como una alternativa eficaz para ello.

Nos situamos ante un grupo de alumnos bastante heterogéneo, de características complejas donde existe mucha diversidad de ritmos de aprendizaje y con carencias de hábitos de estudio importantes. En general, presentan poca motivación e interés para el aprendizaje. Ante esta realidad, los docentes somos conscientes de que además de prepararles para el ejercicio de la actividad profesional también, hemos de facilitar su inserción laboral y posibilitar que aquellos que lo deseen prosigan sus estudios. Para ello se requiere potenciar el desarrollo de hábitos y capacidades necesarios para participar en la sociedad como ciudadanos y trabajadores responsables y autónomos. Todo ello requiere un cambio metodológico que conlleva cambios *Organizativos*, creando estructuras más coordinadas y promoviendo mayor flexibilidad en cuanto a la distribución de los espacios y tiempos.

3.1 Itinerario seguido en la experiencia

A continuación iremos explicitando el recorrido seguido de la experiencia:

1. Organización de grupos de trabajo;
2. Contrato de Aprendizaje;
3. Actividad de presentación círculos concéntricos;
4. Torbellino / lluvia de ideas;
5. Texto directivo: presentación programación didáctica;
6. Elaboración de temas: puzzle de Aronson;
7. Actividad extraescolar: visita almacén regulador
8. Taller de resolución y demostración de problemas;
9. Redacción y resolución de casos por los alumnos/as;
10. Investigación sobre un tema determinado y discusión guiada;
10. Red de conceptos de cada Tema.

3.1.1 Organización de grupos de trabajo

Trabajar juntos siempre es un reto. ¿En qué consisten estos grupos de trabajo? Cada grupo estará formado por alumnado interesado en la temática elegida. Serán grupos de 4/5 personas. Cada tema de investigación por parte del alumnado consistirá en la búsqueda, obtención, consulta, extracción y recopilación de información sobre el mismo construyendo entre todos la unidad temática.

3.1.2 Contrato de Aprendizaje

Pretendemos conseguir la colaboración y el compromiso del alumnado, utilizando un documento escrito que formalice dicha actuación. Los contratos pueden asumir distintas formas a partir de un acuerdo entre el alumno y el docente. El docente concede cierta libertad y opciones al alumno en cuanto al modo de completar las tareas y el alumno se compromete a usar correctamente esa libertad para diseñar y realizar trabajos de acuerdo con determinadas especificaciones.

El Contrato permite a los alumnos estudiar a un ritmo apropiado. Asimismo, ayudan a los alumnos a aprender las destrezas de planificar y tomar decisiones que propician su independencia como estudiantes.

3.1.3 Actividad de presentación: Círculos concéntricos

El primer día después de la presentación del Programa de la Asignatura y del profesor, se forman dos círculos concéntricos cada uno de la mitad de alumnos/as de la clase. En posición de pié y mirándose unos a otros de forma individual cada alumno se presenta al de enfrente. Los círculos van girando en posición opuesta hasta que al final de la ronda todos los alumnos han sido presentados entre ellos.

Posteriormente, de forma individual y en un solo gran círculo (incluido el profesor) cada persona explica quién es, de dónde es, qué estudios tiene, dónde los ha cursado y cuál es su proyecto de futuro.

3.1.4 Torbellino / lluvia de ideas

El profesor les plantea unas preguntas relacionadas con los Contenidos de la asignatura a nivel de gran grupo: ¿A qué denominamos Gestión de la Compraventa? ¿Qué significa para vosotros? ¿De qué crees que trata la asignatura? ¿Alguien ha trabajado en una empresa y tiene experiencia en un departamento comercial o administrativo? ¿Qué os gustaría aprender sobre esta materia? El profesor

recoge/escrbe las ideas previas del alumnado en la pizarra para reflexionar acerca de las mismas pero sin criticarlas. Posteriormente se reflexiona sobre ellas y se eliminan las que el grupo considera que no son pertinentes. Los alumnos/as recogen en sus apuntes las ideas previas sobre la asignatura.

3.1.5 Texto directivo: presentación programación didáctica

Cada participante estudia el Programa didáctico de la asignatura. Se organizan en pequeños grupos de cuatro alumnos, resuelven dudas y reflexionan sobre el mismo. Tras el análisis y reflexión, cada grupo también puede sugerir cambios o mejoras y, por orden de intervención exponerlas al grupo-clase y proceder a un pequeño debate considerando el profesor las sugerencias recibidas. En la siguiente sesión el profesor presenta la nueva programación didáctica reelaborada con las aportaciones del Gran Grupo. Ahora se trata de valorar si todos están de acuerdo con el Programa confeccionado. Este es un proceso que lleva bastante tiempo ya que no están habituados a tomar decisiones de esta envergadura.

Gráfico 1. Presentación de unidades temáticas de la programación didáctica

Unidades Temáticas
U.T.1 — La empresa y la función comercial
U.T.2 — El marketing-mix
U.T.3 — Selección de proveedores
U.T.4 — Principales contratos mercantiles
U.T.5 — El pedido, la expedición y la entrega de mercancías.
U.T.6 — El IVA
U.T.7 — La gestión del IVA
U.T.8 — La factura
U.T.9 — El pago a corto plazo
U.T.10 — El pago aplazado
U.T.11 — La gestión de stocks
U.T.12 — Control y valoración de existencias

Después de haber analizado el programa el alumnado propone trabajar las unidades temáticas 9 y 10 agrupadas en un solo tema denominado Medios de Cobro y Pago. El profesor considera interesante agrupar dichos contenidos y hace la aclaración de clasificarlos en corto y largo plazo. También se reflexiona sobre la oportunidad trabajar los nueve primeros temas a través de grupos de trabajo formados según el interés personal sobre la temática y el profesor les motiva y estimula para la realización de dicha tarea.

3.1.6 Elaboración de temas: Trabajo colaborativo

Se trata de elaborar el contenido de los siguientes temas:

Gráfico 2. Distribución de unidades temáticas a trabajar por los grupos

Unidades Temáticas	Grupos De Trabajo
U.T.1.- La empresa y la función comercial	Grupo 1
U.T.2.- El marketing-mix	Grupo 2
U.T.3.- Selección de proveedores	Grupo 3
U.T.4.- Principales contratos mercantiles	Grupo 4
U.T.5.- El pedido, la expedición y la entrega de mercancías.	Grupo 5
U.T.6.- El IVA	Grupo 6
U.T.7.- La gestión del IVA	Grupo 7
U.T.8.- La factura	Grupo 8
U.T.9.- Medios de Cobro y Pago	Grupo 9

Se constituyen nueve grupos de cuatro personas. De cada grupo se elige de forma democrática a una persona que ejerza de coordinador/a y discuten entre ellos/as los aspectos más importantes, elaborando un guión de las partes de cada tema. Se utiliza como herramienta las tecnologías de la información y comunicación ya que permiten la búsqueda y selección de información de una manera rápida y eficaz. Se trata de investigar sobre el tema y elaborarlo a través de un documento único. *El profesor va de grupo en grupo para observar el proceso.*

Posteriormente cada grupo presenta y expone al resto de alumnos/as del aula el tema, distribuyendo a todo el alumnado el documento elaborado y la presentación a través de soporte informático de power-point o prezi . Al final del proceso de construcción del tema cada grupo ha elaborado unas preguntas tipo cuestionario/test que en una sesión posterior se pasarán al resto de grupos para comprobar el grado de adquisición de conocimientos sobre el tema investigado/estudiado.

3.1.7 Actividad extraescolar: visita almacén regulador

Reelaborado el Programa, el profesor les plantea la posibilidad de visitar una empresa y concretamente su almacén para observar todas las operaciones que se realizan en él. Surgen preguntas del tipo: ¿Os parece interesante para aprender realizar esta actividad? ¿Conocéis algún almacén que tenga muchas operaciones y podamos visitarlo?

Un alumno explica que tiene un amigo que trabaja en un almacén y que podría hacer la gestión para visitarlo. El profesor considera interesante la actividad y cada uno propone preguntas a realizar cuando hagamos la visita. Cada alumno/a aporta sus preguntas al gran grupo y el profesor las recoge en un documento que posteriormente se trabajará después de haber realizado la visita. Las preguntas formuladas son: ¿Cómo se llama la empresa? ¿dónde está ubicada? ¿a qué se dedica? ¿cómo surge/nace? ¿Qué tipo de clientes tiene? ¿qué objetivos se plantean? ¿cuál es la estrategia a seguir? ¿Qué operaciones se realizan en esta empresa? Formuladas las preguntas continuamos con la preparación de la Visita que realizamos en el segundo trimestre del curso académico.

3.1.8 Taller de resolución y demostración de problemas

En los *temas* referentes a *Gestión de stocks y Valoración de existencias* al ser meramente prácticos el profesor constituye pequeños grupos denominados Equipos de Aprendizaje Cooperativo (formados por cuatro alumnos/as de composición heterogénea) pero teniendo en cuenta que de cada grupo un alumno/a debe ser de los más capaces, dos alumnos/as del resto de alumnado del gran grupo y un alumno/a de los más necesitados de ayuda. Se pretende que más allá de la demostración por parte del profesorado, el alumno tras la descripción de una situación real o ficticia sea capaz de analizar los distintos factores que intervienen en un problema y se consensua la única posible solución a través de la elaboración, análisis, reflexión y viabilidad del posible resultado.

En este *Taller* cada uno de los grupos debe leer el tema correspondiente, abstraer conceptos, realizar generalizaciones y enunciar; aplicar los principios a la práctica y compartir la resolución de los problemas. Al final se resuelve conjuntamente en la pizarra cada uno de los problemas.

3.1.9 Redacción y resolución de casos por los alumnos/as

Para reforzar la comprensión y consolidar el aprendizaje de las unidades temáticas referentes a facturación y gestión de iva se trabajó por pares de alumnos/as de forma aleatoria para garantizar un clima positivo y que sus miembros sientan satisfacción de trabajar juntos.

Dicha tarea consiste en diseñar supuestos de liquidación del impuesto sobre el valor añadido (IVA), así como operaciones de confección y cumplimentación de facturas. Posteriormente los casos diseñados son resueltos de forma aleatoria por sus propios compañeros/as.

El objetivo de esta actividad trata de crear situaciones de aprendizaje en la que el propio alumnado no solo aprende hechos y resuelve problemas, sino que se organiza la información de una nueva manera y a la vez formula casos diferentes por sí mismos.

3.1.10 Investigación sobre un tema determinado y discusión guiada

El profesor inicia el tema de discusión con las siguientes preguntas:

¿Habéis oído nombrar las palabras concurso de acreedores? ¿sabéis qué es? ¿qué relación creéis que tiene con la asignatura? ¿Cuándo a una empresa entra en concurso de acreedores qué significa? ¿Cuáles son sus causas? ¿Por qué? En gran grupo los alumnos/as exponen sus ideas previas al resto de la clase y el profesor anota en la pizarra los conceptos y aspectos más importantes que se van explicitando. Posteriormente se constituyen pequeños grupos de cuatro alumnos y a través de su ordenador personal buscan información, la seleccionan y elaboran un documento sobre el tema.

Continúan el trabajo en gran grupo para dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿cómo afectan varios concursos de acreedores a nuestra economía individual, de comunidad autonómica y estatal? ¿Qué inconvenientes tienen? ¿Qué puede pasar a nuestra economía? ¿Qué se puede hacer para evitarlos?

Los alumnos/as explican sus ideas y van argumentando las ventajas e inconvenientes y se van posicionando sobre la necesidad o no de construir el corredor mediterráneo e incluso sobre la necesidad o no de que pase por la comunidad valenciana.

3.1.11 Red de conceptos de cada Tema

Después del estudio y análisis de cada tema el profesor plantea la siguiente pregunta: ¿qué conceptos creéis que son los más importantes y que conviene resaltar? Individualmente se elabora un listado de conceptos clave. El profesor los anota en la pizarra y se forman pequeños grupos de cinco personas para construir las definiciones que posteriormente a través de un portavoz de grupo se aportarán al gran grupo a través de la dirección de correo del profesor (e-mail) y el profesor las expondrá en la clase a través del cañón del aula y se procederá a la reelaboración conjunta de cada concepto elaborando un documento-ficha conjunto de cada concepto importante.

Ese documento el profesor lo reenvía a cada uno de los alumnos/as a través de su correo para que todos los alumnos tengan los conceptos con sus correspondientes definiciones.

3.1.12 Tutoría Grupal

Una vez por semana, el tutor trata de motivar a los alumnos, poniéndose en su lugar, alimentando los procesos cognitivos de sus alumnos/as, estimulando la reflexión y los procesos metacognitivos. Orienta hacia la realización de la tarea e intenta solucionar problemas detectados en el aula para evitar

algún abandono en el curso académico. El diálogo continuo y la participación conjunta dan respuestas a dudas, cuestiones, incertidumbres, etc. que afloran diariamente y se intentan solucionar ayudando a sus alumnos/as sobre los posibles fallos que tengan. El papel del tutor se centra principalmente en proporcionar pautas motivadoras; controlar y regular el rendimiento de sus alumnos/as y estimular la reflexión incitando a que piensen sobre lo que han hecho, el por qué y para qué han realizado cada uno de los trabajos y actividades. Por lo que la tutoría grupal y sobretudo el diálogo debe convertirse en un hábito dentro del aula fomentando la comunicación, el entendimiento, el afecto, la participación y la convivencia.

4. Evaluación: ¿Qué hemos aprendido?

El diseño de la práctica docente en la asignatura de Gestión de la Compraventa y su puesta en práctica durante todo el curso académico ha permitido al alumnado la necesidad de adoptar un papel activo y protagonista en su propio proceso de aprendizaje. Cada uno de los alumnos/as se comprometía activamente con el resto del grupo para llevar a cabo cada una de las tareas diseñadas y se ha creado un ambiente de reflexión conjunta que ha permitido involucrar a todos los alumnos/as en el trabajo colaborativo. Al trabajar de forma grupal han tenido la oportunidad de resolver sus dudas de forma inmediata y han aprendido a tomar decisiones consensuadas. *Hay que resaltar el valor de la participación* como una forma de educar en la responsabilidad y la corresponsabilidad. El alumnado aprende a tomar decisiones sobre sí mismo y en lo que de sí mismo afecta a los demás.

Hemos aprendido a mejorar considerablemente el ambiente de clase; a ser más respetuosos, agradecidos, amables y afectuosos; a asumir nuestras equivocaciones y sus consecuencias; a aceptar mejor las normas; a gestionar/aprender a manejar las emociones; a valorar la importancia del silencio; a potenciar su imaginación, atención mental y concentración; a utilizar la respiración abdominal en situaciones de tensión y de estrés; en definitiva, hemos aprendido a convivir, a compartir, a mostrar nuestras emociones y por qué no, a estar contentos.

Los alumnos tienen más iniciativa, creatividad y una mayor capacidad investigadora. Han ampliado conocimientos a través de las diferentes actividades realizadas. También han aprendido a observar directamente de la realidad, ya que la lectura y seguimiento de las noticias generaban interpretaciones, dudas, preguntas de debate en el aula que eran reflexionadas en la Asamblea de aula.

Hemos pretendido conseguir una enseñanza más flexible que pueda proporcionar las ayudas pedagógicas necesarias que mejor se ajusten a la diversidad de los alumnos/as dadas sus características personales y sobre todo, hemos potenciado una enseñanza más dialógica y democrática. Se ha fomentado la participación, el trabajo en pequeño y gran grupo.

También hay que *resaltar algunos inconvenientes* y recomendaciones para implementar esta metodología participativa como: la necesidad de una asistencia continua del grupo, ya que si alguno de los alumnos/as falta y no participa perjudica a su propio grupo y a sí mismo. El trabajar en grupo supone asignar roles de coordinador y secretario de grupo, así como la importancia de que esos roles vayan cambiando en cada una de las actividades realizadas con los diferentes grupos. Asimismo, una de las recomendaciones que sugerimos es una formación necesaria mínima para trabajar de forma cooperativa y participativa. También algunos alumnos/as no estaban acostumbrados a trabajar en grupo y ello provocaba reticencias de participación individual y en esos momentos puntuales el papel del profesor es importante desde el diálogo con el alumno/a en cuestión. Aunque parezca que en estas metodologías participativas el profesor/a está ausente, no es así. El profesorado tiene un papel fundamental, dinamizador, motivador. Ha tenido que diseñar cada una de las actividades y realizar un seguimiento en su implementación. Debe marcar pautas controlando tiempos y no debe descuidarse, ya que provocaría aburrimiento y dilatación en cada una de las tareas realizadas y el alumnado se desmotivaría.

Para nosotros esta forma de trabajar nos permite ser más coordinadores del trabajo activo de los alumnos/as que transmisores de conocimiento e información. Al realizar varias actividades nos proporciona un mejor conocimiento del alumno/a desde del diálogo continuo y un acercamiento mayor hacia sus problemas y circunstancias. El alumnado se siente escuchado y a su vez respeta a los demás. Constatamos que a medida que ha pasado el tiempo los alumnos estaban más integrados y participativos. Además desde los debates y reflexiones planteados hemos llegado a construir conocimiento común que les ayuda a tomar conciencia de su propia potencialidad para actuar como sujetos y de la necesidad de fomentar el aprendizaje de la participación y la convivencia entre las personas.

Referencias

Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

Gimeno, José [Comp.] (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.

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

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus

López Melero, M (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.

Santos Guerra, M. A. (coord.) (2003). *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid: Akal.

Torrego, J. C. (coord..) (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona: Graó.

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

A metodologia de trabalho de grupo em Estudo do Meio: Perceções e práticas de professores e alunos do 4.º ano do Ensino Básico

The methodology of group work in Environmental Studies: Perceptions and practices of teachers and students of the fourth grade of basic education

Carla Guedes¹, Ana Paula Cardoso², João Manuel Rocha²

¹*Colégio da Imaculada Conceição, Lamego (Portugal)*

²*Instituto Politécnico de Viseu, CIE&DETS, Escola Superior de Educação (Portugal)*

carlaguedes_20@hotmail.com, a.p.cardoso62@gmail.com, jorochoa@esev.ipv.pt

Resumo

O trabalho de grupo pode ser utilizado desde cedo. Há um grande número de estudos que defende esta metodologia, em sala de aula, na medida em que facilita e promove a aprendizagem e a aquisição de competências sociais (Silva, 2009; Lopes & Silva, 2009). Contudo, esta não é uma prática universalmente aceite, existindo discordâncias relativamente à idade em que deve começar a ser implementada, assim como em relação aos benefícios que a mesma pode proporcionar. Tendo em conta a diversidade de perspetivas sobre o trabalho de grupo, procurámos conhecer a receptividade de professores e alunos a esta metodologia, a forma como é desenvolvida em sala de aula e, ainda, perceber a relação do trabalho de grupo com os interesses dos alunos e o seu desempenho escolar, nomeadamente ao nível do Estudo do Meio. Para o efeito, realizámos uma investigação não experimental, de carácter descritivo, recorrendo ao inquérito por questionário. O estudo incidiu sobre todas as escolas públicas e privadas do concelho de Lamego, tendo respondido um total de 96 alunos e 10 professores a lecionarem a turmas do 4.º ano de escolaridade. Os dados obtidos permitem concluir que, quer os professores, quer os alunos são bastante receptivos ao trabalho de grupo e que este é desenvolvido, com alguma frequência, nas salas de aula do 4º ano, sobretudo em Estudo do Meio, sendo utilizada, de preferência, para a pesquisa de informação e a realização de atividades experimentais. Esta metodologia permite não só uma maior interação social como também facilita a aquisição de conteúdos nesta área curricular. Estas conclusões poderão ser importantes para os docentes que estejam ainda céticos em relação às potencialidades

do trabalho de grupo, despertando o interesse pela sua utilização mais frequente, com vista à criação de condições que propiciem a atividade do aluno e a melhoria da ação pedagógica.

Palavras-chave: Trabalho de grupo, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Estudo do Meio, Interação social, Aprendizagem.

Abstract

Group work can be used early. There are a large number of studies that defends this methodology in the classroom, in that it facilitates and promotes learning and the acquisition of social skills (Silva, 2009; Lopes & Silva, 2009). However, this is not a universally accepted practice, there are disagreements regarding the age at which they should begin to be implemented, as well as the benefits that it can provide. Given the diversity of perspectives on group work, we sought to know the receptivity of teachers and students to this methodology, how it is developed in the classroom and also understand the relationship of group work with students' interests and school performance, particularly in terms of the Environmental Studies. To this end, we conducted a non-experimental descriptive research, using the questionnaire survey. The study focused on all public and private schools in the municipality of Lamego, having answered a total of 96 students and 10 teachers of classes of the fourth year. The data obtained indicate that both the teachers and the students are very receptive to group work and this is developed, with some frequency, in classrooms of the fourth year, especially in Environmental Studies, being used, preferably for researching information and conducting experimental activities. This methodology allows not only greater social interaction but also facilitates the acquisition of curricular content in this area. These findings may be important for the teachers who are still sceptical about the potential of group work, arousing interest for its more frequent use, with a view to creating conditions that are conducive to student activity and improvement of pedagogical action.

Keywords: Group work, First Cycle of Basic Education, Environmental Studies, Social interaction, Learning.

1. Enquadramento concetual

Encontramo-nos imersos numa sociedade em que a pertença a um ou mais grupos é uma constante, contribuindo para o nosso desenvolvimento como cidadãos. “A ubiquidade dos grupos, e a inevitabilidade de pertencer a grupos, faz deles um dos mais importantes fatores nas nossas vidas” (Johnson & Johnson, 1994, p. 5).

Não existe uma única definição de grupo. Segundo Fernandes (1983, p. 107), ele é “um sistema com uma estrutura, organização e normas próprias”; já para Minicucci (1992, p. 20) é um “conjunto

de pessoas que: a) São independentes na tentativa de realização de objectivos comuns; b) Visam um relacionamento interpessoal satisfatório”. Na perspetiva de Lopes e Silva (2009), adotada no presente estudo, o grupo é um sistema de interdependência entre indivíduos, que se propõem alcançar um objetivo comum e que se regem por um conjunto de normas, para um desenvolvimento mais eficaz.

Ao conceito de grupo está subjacente “a ideia de cooperação e esta está no centro de todos os tipos de organização”, que envolvem aprendizagem (Fernandes, 1983, p. 108). Por isso, aprendizagem cooperativa e trabalho de grupo aparecem frequentemente associados.

Fathman e Kessler (1993, citados por Lopes & Silva, 2009, p. 3) definem “a aprendizagem cooperativa como o trabalho em grupo que se estrutura cuidadosamente para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho”. Este deve ser convenientemente estruturado, permitindo a todos os seus intervenientes, “trabalhar com os outros para ter certeza de que todos no grupo têm dominado os conceitos que estão a ser ensinados” (Slavin, 1995, p.2).

O trabalho de grupo tem subjacente a aprendizagem cooperativa, “um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos, de tal modo que os alunos trabalham em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos outros colegas” (Johnson, Johnson & Holubec, 1993, citado por Lopes & Silva, 2009, p. 3).

Trabalhar, em grupo, em contexto de sala de aula, é uma estratégia pedagógica ativa, que procura envolver o aluno no processo de ensino/aprendizagem, colocando-o no centro da ação pedagógica. Como afirma Pato (1997, p. 9), esta metodologia tem “o sentido consensual de organização dos agentes do processo de ensino/aprendizagem, em que os objetivos e as estratégias são distintos dos definidos nos modelos pedagógicos tradicionais”.

Para que o envolvimento dos alunos seja efetivo, é muito importante aprender a trabalhar em grupo e a interagir com os demais membros, sendo essencial o espírito democrático e a responsabilização por parte de todos e de cada um dos seus elementos. É, igualmente, fundamental, da parte do professor, saber adaptar o espaço, organizar o grupo, distribuir papéis/funções e ter a capacidade de prever comportamentos, tentando, de alguma forma, contornar eventuais situações imprevistas.

O trabalho de grupo pode ser utilizado desde cedo, existindo um grande número de estudos com crianças de 8 e 9 anos, que defendem o trabalho cooperativo, em sala de aula, na medida em que este facilita e promove o desenvolvimento da aprendizagem e a aquisição de competências sociais (Silva, 2009; Lopes & Silva, 2009). Contudo, o trabalho de grupo não é uma prática universalmente aceite como potenciadora do desenvolvimento de competências sociais, existindo algumas contradições relativas às idades em que esta metodologia deve começar a ser implementada, assim como relativamente aos benefícios que esta possa vir a proporcionar.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma das áreas curriculares em que o trabalho de grupo é frequentemente aplicado é o Estudo do Meio, que integra conceitos provenientes da Geografia, da História e das Ciências da Natureza. Todas estas áreas científicas sublinham a utilidade desta metodologia no acesso ao saber, na medida em que permite a realização de pesquisas, a discussão de temas, a troca de pontos de vista e a partilha de informação, essencial ao planeamento e trabalho de investigação (Jones & Carter, 2000).

Tendo em conta a importância do trabalho de grupo, bem como a diversidade de perspetivas sobre a sua utilização, procuramos, nesta investigação, conhecer a receptividade de professores e alunos do 4º ano de escolaridade à metodologia de trabalho de grupo, nomeadamente na abordagem do Estudo do Meio. Temos também em vista analisar de que forma é desenvolvido o trabalho de grupo em sala de aula, perceber qual a relação do trabalho de grupo com os interesses dos alunos e, ainda, analisar a relação entre o desenvolvimento do trabalho de grupo e os resultados obtidos ao nível da área curricular de Estudo do Meio.

2. Metodologia

2.1 Tipo de investigação

Realizou-se, para o efeito, uma investigação não experimental, de carácter descritivo simples, recorrendo ao inquérito por questionário como técnica privilegiada de recolha de dados. De acordo com Fortin (1999, p. 163), este estudo consiste em “descrever simplesmente um fenómeno ou um conceito relativo a uma população, de maneira a estabelecer as características desta população ou de uma amostra desta”.

O estudo enquadra-se num paradigma quantitativo, uma vez que se pretende uma análise objetiva da realidade, utilizando-se técnicas rigorosas de recolha de dados, tendo como finalidade contribuir para o desenvolvimento e validação de conhecimentos (Vieira, 1995).

2.2 População e amostras

O contexto geográfico escolhido para realizar a investigação empírica foi o concelho de Lamego. A população estimada era composta por 290 alunos do 4º ano e 16 professores a lecionarem a turmas do 4º ano dos dois Agrupamentos de Escolas de Lamego - Agrupamento Vertical de Lamego e Agrupamento de Escolas da Sé – e, ainda, de três instituições privadas do mesmo concelho.

A opção por este ano de escolaridade deve-se ao facto de os alunos já se encontrarem num nível de escolaridade que lhes permite dar respostas escritas coerentes e que refletem alguma experiência vivida neste domínio. Um dos aspetos que também pesou foi o facto de ser no **4º ano que são introduzidos**, de forma mais evidente, conteúdos de História e de Geografia, que permitem outro tipo de abordagem com o trabalho de grupo.

Foram distribuídos questionários aos 16 professores. Dos 290 alunos, foram selecionados, aleatoriamente, 10 por turma, cabendo aos professores a seleção dos alunos mediante a escolha dos números pares ou ímpares. Foram, assim, entregues 160 questionários a alunos. No total, obtivemos resposta aos questionários de 10 professores e 96 alunos. Estes resultados explicam-se pelo facto de seis turmas não terem respondido à solicitação e duas delas só terem 8 alunos.

Dos 10 professores inquiridos, 3 são do sexo masculino e 7 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 28 e os 59 anos. A grande maioria dos participantes (7) tem como habilitação académica a licenciatura; no entanto, 3 deles só possuem o bacharelato. A sua experiência profissional varia entre os 4 e os 34 anos de serviço.

Dos 96 alunos, 55,2% são do sexo masculino e 44,8% do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos, sendo que três quartos dos alunos têm 9 anos de idade. Os inquiridos distribuem-se pelas várias escolas públicas e privadas do concelho de Lamego.

2.3 Instrumentos de recolha de dados

Como forma de recolher os dados necessários à realização desta investigação, e atendendo aos objetivos definidos, optámos por utilizar o questionário, por definição, “um instrumento rigorosamente estandardizado, tanto no texto das questões como na sua ordem” (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 121).

Foram construídos dois questionários, um destinado a professores e o outro aos alunos, subdivididos em duas partes, a primeira, com itens de caracterização sociodemográfica e a segunda, com questões, maioritariamente, fechadas, sobre o âmbito do estudo.

Os *professores* foram inquiridos sobre a importância do trabalho de grupo, os contextos em que ele é utilizado, o contributo deste para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, a forma como o mesmo é desenvolvido em sala de aula (frequência de utilização, tipo de grupos, diligências habitualmente efetuadas), dos blocos programáticos do Estudo do Meio em que o trabalho de grupo é mais frequente, bem como a maior ou menor facilidade na aquisição de conteúdos pelos estudantes.

Os *alunos* foram questionados sobre a sua capacidade de gestão do tempo, se estão concentrados quando trabalham em grupo, se ouvem os colegas, se os encorajam e se são encorajados por eles,

se gostam de trabalhar em grupo e se acham que aprendem melhor quando o fazem, entre outros aspetos. Foram, ainda, interpelados sobre a forma como desenvolvem os trabalhos de grupo e as atividades que costumam realizar, designadamente ao nível do Estudo do Meio.

Após aprovação e registo pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) e as devidas autorizações concedidas pelos pais/encarregados de educação, os questionários foram aplicados nas várias instituições escolares pela própria investigadora.

2.4 Análise e tratamento dos dados

Uma vez recolhidos os dados, procedeu-se à sua análise e tratamento. Dado que a quase totalidade das perguntas eram fechadas, optámos por recorrer ao programa informático de análise estatística intitulado *Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS, versão 19.

Relativamente à questão de resposta aberta, submetemo-la à análise de conteúdo (Bardin, 1979). Neste âmbito, utilizámos a análise categorial temática, que alguns apelidam de “tesoura cola”, isto é, o texto relativo a cada uma das respostas foi analisado e distribuído por várias categorias, de acordo com as regras de codificação referidas por Estrela (1990, pp. 467-468).

3. Resultados

3.1 Recetividade de professores e alunos à metodologia de trabalho de grupo

Os dez professores inquiridos atribuem muita relevância ao trabalho de grupo, considerando-o, respetivamente, importante (5), bastante importante (1), ou muito importante (4). Além disso, todos concordam que os alunos são bastante recetivos (7), ou mesmo muito recetivos (3), a esta metodologia.

O Estudo do Meio é a área curricular em que os professores recorrem mais vezes ao trabalho de grupo (8), ainda que o realizem em outras áreas curriculares, a saber: Matemática (5), Expressões Artísticas (4) e Português (3).

O bloco programático em que os professores admitem recorrer mais frequentemente à utilização do trabalho de grupo é “À descoberta do ambiente natural”. A maioria dos professores afirma que recorre muitas vezes (5), ou sempre ou quase sempre (1), ao trabalho de grupo, neste bloco. Só dois docentes dizem que o fazem algumas vezes. Segue-se o bloco “À descoberta dos materiais e objetos”, em que a maioria dos professores afirma recorrer sempre ou quase sempre (3), ou muitas vezes (2),

ao trabalho de grupo. Só três docentes afirmam desenvolver esta metodologia algumas vezes, neste âmbito.

Temos depois o bloco “À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade”, em que a maioria dos professores admite recorrer algumas vezes (5), ou muitas vezes (3), ao trabalho de grupo, e, ainda, “**À descoberta dos outros e das instituições**”, em que os docentes afirmam desenvolver muitas vezes (4), ou algumas vezes (3), esta metodologia.

Por fim, temos o bloco “À descoberta de si mesmo”, em que quatro professores admitem recorrer raramente ou nunca ao trabalho de grupo e três afirmam que o fazem algumas vezes. De salientar que três professores **não responderam a este bloco**, bem como ao bloco precedente.

3.2 Como é desenvolvido o trabalho de grupo em sala de aula

Para apreciar o contexto pedagógico em que é utilizado o trabalho de grupo, os professores poderiam escolher mais do que uma opção. As respostas evidenciaram que o trabalho de grupo é utilizado pelos professores, sobretudo, para consolidar matérias (8), como forma lúdica de trabalho (4) e, menos frequentemente, para a introdução de um conteúdo (3). De referir que nenhum professor mencionou e/ou explicitou a opção “outra”.

Em termos de frequência de utilização, a maioria dos professores (5) recorre a esta metodologia uma vez por semana, dois referem que recorrem entre 2 a 4 vezes por semana e um admite que a utiliza diariamente. Contudo, há ainda professores que afirmam utilizar esta metodologia de trabalho de duas em duas semanas (1), ou apenas uma vez por mês (1).

Na ótica dos professores inquiridos, os grupos considerados mais funcionais são constituídos por três elementos (7). Também, na sua perspetiva, a metodologia de trabalho de grupo deve ser desenvolvida logo desde o 1.º ano de escolaridade (8); apenas dois professores consideram que esta metodologia só deve ser introduzida a partir do 2.º ano.

Foi disponibilizada uma lista de tarefas que devem ser tidas em conta, aquando da realização do trabalho de grupo. As tarefas assinaladas pela quase totalidade dos docentes são: reflete sobre o trabalho desenvolvido (10), especifica objetivos (9) e distribui tarefas (8). Apontadas apenas por cerca de metade dos inquiridos temos as tarefas: determina o tamanho do grupo (6), presta ajuda (6), elogia (6), arranja a disposição da sala (5) e estabelece os comportamentos desejados (5). Apenas dois professores assinalam a tarefa “controla os comportamentos” dos alunos.

3.3 Relação do trabalho de grupo com os interesses dos alunos

Os alunos são bastante recetivos e gostam de trabalhos desenvolvidos em grupo, sendo que a opção “gosto muito” foi a mais assinalada (79,2%). Nenhum aluno indicou a opção gosto pouco, ou não gosto.

Os alunos encorajam e são encorajados pelos colegas, ouvindo sempre (50%), ou muitas vezes (38,5%), as suas opiniões, e contribuindo com as suas ideias, muitas vezes (47,9%), ou sempre (36,5%).

Em geral, afirmam que partilham responsabilidades - muitas vezes (36,5%), ou sempre (30,2%) - e referem que estão muito concentrados (45,8%), ou concentrados (35,4%), quando trabalham em grupo.

Tendo em conta as respostas dos alunos, as atividades desenvolvidas, em grupo, na área do Estudo do Meio são, essencialmente, de pesquisa de informação (36%) e de realização de atividades experimentais (32,8%). Cerca de um quarto dos alunos refere, ainda, que elabora cartazes (25,3%) e uma pequeno número (onze alunos, o equivalente a 5,9%), afirma que realiza outro tipo de atividades, dando como exemplos, a construção de maquetes e a representação/dramatização.

3.4 Relação entre o desenvolvimento do trabalho de grupo e os resultados obtidos ao nível da área curricular de Estudo do Meio

Na perspetiva dos docentes, o trabalho de grupo ajuda mais os alunos no estabelecimento de relações sociais do que na aquisição de conteúdos (8 *versus* 2), ainda que este aspeto seja também valorizado.

Grande parte dos professores (8) considera que os alunos aprendem melhor os conteúdos de Estudo do Meio quando recorrem a esta metodologia. De modo similar, dois terços dos alunos também referem que aprendem melhor quando trabalham em grupo.

Foi pedido aos alunos que descrevessem uma atividade que tivessem realizado, em grupo, ultimamente, relacionada com o Estudo do Meio. A análise de conteúdo permitiu constatar a variedade de atividades e de temáticas abordadas nesta área curricular e, ainda, verificar que os trabalhos de grupo realizados agrupam-se nas seguintes categorias: pesquisa de informação (29,9%), elaboração de PowerPoint e cartazes (27,8%) e desenvolvimento de atividades experimentais (24,8%).

4. Conclusão

Os dados obtidos refletem a valorização do trabalho de grupo como metodologia de ensino/aprendizagem a utilizar, em contexto de sala de aula, por parte dos professores e alunos inquiridos. Daqui decorre a importância de o professor utilizar esta metodologia de trabalho, que os alunos apreciam muito e que consideram que aprendem melhor, quando o fazem.

O trabalho de grupo permite aos alunos estarem concentrados, envolvidos e partilharem responsabilidades. Para além de desenvolver competências sociais, possibilita a aquisição de conhecimentos, podendo ser utilizado em todos os blocos temáticos de Estudo do Meio - e não só ao nível da “descoberta do ambiente natural”, ou da “descoberta dos materiais e objetos”, em que é mais habitual - isto porque facilita a troca de ideias, o encorajamento pelos colegas e a motivação para aprender, ingredientes fundamentais para o “procurar de soluções” para os problemas do mundo atual.

Surgiram, ao longo da análise dos dados, alguns aspetos que parecem incoerentes. O primeiro consiste no facto de os professores considerarem o trabalho de grupo importante para a aquisição de conteúdos, mas assumem que a principal razão pela qual recorrem a esta metodologia é a forte interação social verificada. Este dado revela algum ceticismo e falta de domínio dos professores no que concerne a esta metodologia de trabalho, o que leva a crer que este pode/deve ser um fator importante a ser melhorado.

O segundo dado decorre da análise comparativa das respostas dos professores e alunos. Enquanto os professores afirmam que o trabalho de grupo é implementado sobretudo para a consolidação de conhecimentos, os alunos referem que as atividades que realizam são essencialmente de pesquisa de informação. Este dado vem, também, corroborar a necessidade de formação dos professores para a adequada implementação desta metodologia.

Em suma, quer os professores, quer os alunos atribuem relevância ao trabalho de grupo, mostrando-se bastante recetivos a esta metodologia e desenvolvendo-a com alguma frequência. Este aspeto verifica-se, de forma expressiva, essencialmente, na área de Estudo do Meio, ainda que tal também se verifique nas restantes áreas curriculares.

No entanto, há alguns aspetos ligados à concretização do trabalho de grupo que poderão ser melhorados, para que esta metodologia se possa afirmar como um meio valioso no desenvolvimento de relações sociais e também na aquisição de conhecimentos. Por exemplo, é essencial que o professor tenha uma participação ativa na implementação deste processo, havendo requisitos, como a atribuição de papéis, que devem ser bem delimitados e percebidos desde o início, levando a que os alunos se apercebam da importância das suas atitudes e comportamentos para o sucesso do grupo.

Referências

- Bardin, L.** (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Estrela, A.** (1990). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora
- Fernandes, E.** (1983). *O aluno e o professor na escola moderna*. Porto: Tecnilivro.
- Fortin, M. F.** (1999). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Ghiglione, R., & Matalon, B.** (1993). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Johnson, D., & Johnson, F.** (1994). *Joining together: Group theory and group skills* (5ª ed.). USA: Allyn and Bacon.
- Jones, M., & Carter, G.** (2000). Grupos pequenos e construções partilhadas. In J. Mintzes, J. Wandersee & J. Novak (Orgs.), *Ensinando ciências para a compreensão* (pp. 232-247). Lisboa: Plátano Editora.
- Lopes, J., & Silva, H.** (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Minicucci, A.** (1992). *Técnicas do trabalho de grupo* (2ª ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Pato, M.** (1997). *Trabalho de grupo no ensino básico: Guia prático para professores* (2ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Silva, J.** (2009). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim-de-infância*. Lisboa: Areal Editores.
- Slavin, R.** (1995). *Cooperative learning theory, research and practice* (2ª ed.). USA: Allyn and Bacon.
- Vieira, C.** (1995). *Investigação quantitativa e qualitativa: Uma abordagem comparativa* (Provas de aptidão pedagógica e capacidade científica não publicadas). Universidade de Coimbra, Coimbra.

Cross-curricular education for solidarity of students in secondary education and orientation for problem experiences

Morales Rodríguez, Francisco Manuel ¹

Morales Rodríguez, Ana María ²

¹ *Facultad de Psicología. Universidad de Málaga (España)*

² *Facultad de Ciencias de la Comunicación. Universidad de Málaga (España)*

framorrod@uma.es , anamoralesrcomunicacion@gmail.com

Abstract

Society increasingly places demands on professionals to know how to manage complex situations which consider the human and social aspects involved in different situations. The rapid development of knowledge also requires professionals to become “lifelong learners”, that is, to be able to update their knowledge and competences while constantly improving the quality of their professional practice. The Society has recently stressed its interest in training future professionals as social change agents, not only in relation to creating and managing new knowledge but also promoting a higher social cohesion among citizens. The present study is framed by the project of educational innovation “Cross-cutting education for solidarity in the training of educators” (PIE 10-127; 2010-2012). The aim of this study is presenting the structure of this research and it shows an analysis of values and attitudes in a sample of secondary students as well as to provide an assessment of the impact and satisfaction that they had reported in specific educational activities in favour of solidarity. Participants were 1057 Students in Secondary Education, aged between 12 and 18 years. The results demonstrate that most students participating in the study highly agree to consider situations reflected in items 1, 4 and 7, as stealing, violent behaviour or trying to avoid a conflict. The majority of the participating students do not collaborate with any NGOs; they mention the lack of time, the issue not being raised as well as not being involved in any solidarity activity noting as reasons: lack of information and not having the funds to do so. Students have found these educational activities for solidarity very satisfactory.

Palavras-chave: Solidarity, Secondary Education, values and attitudes

1. Introduction

Delors (1997) states that education is one of the keys to the 21st century and must consist of a constant re-educating of the person in terms of their knowledge, skills and power of judgement. The concept of “Education Society” is here evoked; where the individual’s personal and social life becomes the aim of learning.

This is an overall experience that lasts for a lifetime, at both a practical and knowledge level. In sum, we must all “learn to learn.”

Delors also clarifies that the Knowledge Society makes professionals depend on one another. In line with this, the present project suggests that the Secondary Education is one of the main dynamizing agents in the development of solidarity and volunteering activities.

The project has been very favourably assessed, both externally and internally, and from both qualitative and quantitative points of view.

The present study is framed by the innovative educational project “Cross-curricular Education for Solidarity in the Training of Psychologists and Educators” (PIE10-127, Call for Innovative Educational Projects, 2010-2012).

The general aim of this project is to promote the acquisition of solidarity competences, encourage volunteering work with disabled people and raise awareness in the university context.

Participants in this project were a multidisciplinary group of 24 professors from 13 different disciplines, who suggested a number of cross-curricular educational activities aimed to promote solidarity to their students.

Activities were adapted for each educational programme and included the implementation and adaptation of advanced learning methods to encourage autonomous learning, active participation and the use of ICT.

The activities developed were as follows:

- 1)** Discussion of the importance of solidarity action in the world currently, in particular in Spanish and Andalusian schools, and spreading this discussion in ESO (Compulsory Secondary Education);
- 2)** Completion of a questionnaire on moral values and attitudes and social volunteering activities; and analysing its results by means of discussion groups to reflect on the causes and consequences of the lack of solidarity;
- 3)** Carrying out a survey and a self-report for students to assess the impact and satisfaction of activities, together with the difficulty and average time spent on each activity;
- 4)** Students design a solidarity action and, write a report, which is to be uploaded the following academic year;

We believe this is important in order to be able to plan an educational programme which takes into account criteria of an ethical nature as part of these cross-curricular competences that must be promoted, if the aim is to create socially responsible European citizens.

2. Method

2.1 Participants

Participants were 1057 Students in Secondary Education, aged between 12 and 18 years. The groups selected came from two different socio-cultural levels (medium-high and medium-low), with the purpose of obtaining a sample as representative as possible.

The questionnaire was completed collectively as a whole class. A non-probability-based incidental sample was used.

2.2 Instrument

The instrument used was the Questionnaire on Moral Values and Attitudes (VATM in Spanish) (Trianes, 2002), which was originally created for this purpose.

It consists of 11 closed items with a Likert-type scale for responses, where students are asked to decide to which degree they agree with a number of statements.

Additionally, there are two open questions (12 and 13) aimed to find out students' potential involvement in a non-governmental organization (NGO) or a solidarity activity (i.e. an activity without a financial reward), as well as their reasons for doing so.

A self-satisfaction scale was also used to ask participating students for their degree of satisfaction in relation to the solidarity educational activities which they undertook.

2.3 Procedure

Participants completed the questionnaire voluntarily and data was introduced into the SPSS for analysis.

Questionnaire responses were carefully checked and recorded before entering them into the SPSS. With regards to the administration of the different tests, students were informed of the voluntary nature of their participation and that confidentiality of data was guaranteed at all times.

Students had unlimited time to complete the questionnaires and were allowed to ask for clarification with regards to their answers or how to answer the questions.

This study has been approved by the corresponding Ethics Committee of the institution conducting the research.

2.4 Data Analysis

The study has conducted descriptive analyses to reflect means and standard deviations.

The data coding and analysis was carried out by means of the Statistical Package for the Social Sciences SPSS 17.0.

3. Results

Results regarding the students' degree of satisfaction in relation to the educational activities for solidarity show that such activities were very successful and may even have had an emotional impact on students (according to students' opinions), many of whom showed that they had deeply reflected on moral issues:

- a)** Participating in the forum "Education and Solidarity" (Mean score= 3.50);
- b)** Debating on the importance of solidarity action nowadays (Mean score= 3.40)
- c)** Film viewing (3.77)
- d)** Designing solidarity activities (3.81)

3.1 Attitudes, values and interests on moral issues

As observed in Table 1, most students highly agree to consider situations reflected in items 1, 4 and 7, as stealing, violent behaviour or trying to avoid a conflict (Means= 3,8;3.5 and 3.3 respectively).

77% of students are not involved in any NGO, the main reasons being lack of time or that they have not thought about it yet. Likewise, 59.6% of them are not involved in any solidarity activity, i.e. an activity aimed to help others, without a financial reward.

The reasons for this are as follows:

- 1)** lack of information,
- 2)** lack of time,

- 3) apathy,
- 4) they had not been given the chance,
- 5) they had not thought about it and
- 6) they do not have enough money to do it, etc.

Table 1. Attitudes, values and interests on moral issues (Student of Secondary Education)

	Mean	Standard deviations
1. A teenager goes into a shopping centre, takes a videotape, hides it and leaves without paying. That is stealing.	3.8	.54
2. A young person who is buying his house tries not to pay taxes by partially hiding his income. This is considered stealing.	3.2	.70
3. Shooting a thief who had just broken into your house to steal is a violent action.	3.0	1.04
3.1. Shooting a thief who had just broken into your house to steal is a fair action.	2.4	1.06
4. A student, who had been beaten up by a group of teenagers outside high school, pulls a knife and injures one of them, who later dies. This is a violent action.	3.5	.72
4.1. A student, who had been beaten up by a group of teenagers outside high school, pulls a knife and injures one of them, who later dies. This is a fair action.	2.0	.91
5. If someone approaches you asking for money when you are out shopping you feel you must give it to him/her.	2.0	.95
6. When you see NGO propaganda asking for help or money for projects to help disadvantaged groups you feel you must help them.	2.9	.94
7. When you see that a conflict is about to erupt in your immediate environment (family, friends, classmates, etc.) you try to avoid it.	3.3	.87
8. The death penalty is fair.	1.8	1.05
9. I agree that the local City Council should provide free accommodation to people who have suffered a tragedy that has left them homeless.	3.4	.88
10. I agree that Europe should close its borders to immigrants from countries with fewer resources.	2.0	.94
11. I am willing to intervene if I see someone has been treated unfairly.	3.0	.73

4. Discussion

The general aim of this study has been to contribute with an analysis on moral values and attitudes of students in secondary education, as well as to carry out an assessment of the impact and satisfaction that these educational activities for solidarity have had on students.

Activities are framed by the innovative educational project “Cross-curricular Education for Solidarity.” As a background to the study, the structure and main features of this project are presented as follows. Participants of the project (framed by this study) were a multidisciplinary group of 24 members of teaching staff from 13 different disciplines.

Teaching staff suggested to their students a number of cross-curricular educational activities aimed at promoting solidarity competences. Activities were adapted for each educational programme.

Activities included the implementation and adaptation of advanced learning methods to encourage autonomous learning, active participation and use of ICT.

With regards to the assessment of attitudes and interests in moral issues carried out by the present study, it is encouraging to see that a group of secondary students are able to consider that a violent action can be justified.

Indeed, defending oneself against being mugged or being attacked by a group of teenagers, are situations that activate an extremely rooted response in our culture; that is, decriminalizing violence when acting in self-defence.

Such decriminalization of violence in terms of self-defence clearly belongs to the personal sphere of morality (Turiel, 1983), whereas the consideration of a violent action as being inherently unjustified belongs to the sphere of universal morality, based on the Universal Declaration of Human Rights (Schaffer, 2000).

Both spheres, also known as micro-morality and macro-morality respectively (Rest, Narváez, Bebeau and Thoma 1999a, 1999b) can be at odds with each other, especially in young people, who have not yet reached the moral identity that characterises most adults (Blasi, 1993).

Today, pro-social behaviour is seen as a dimension with two different types of behaviour: at one end, selfish behaviour, and at the other, altruistic behaviour (Benítez, 2009).

Considering that every altruistic act may involve some sort of benefit for the person carrying it out, the study has suggested activities which have a benefit for others, even if the beneficiaries in this case are participating students.

The results are useful in view of educating students in values such as solidarity, non-violence and social justice.

In particular, the viewing of the films *It all starts today* by Bertrand Tavernier and *The class* by Laurent Cantet was especially interesting. In general terms, both undergraduates and students in secondary education have been heavily involved in activities involving the use of multimedia.

For example, a group of students from the Speech Therapy degree course held “Conferences on Disability Awareness” in the Psychology Department’s auditorium, at the University of Malaga.

This conference included lectures, a poster exhibition, murals, a viewing and discussion of the film *Miracle of love* (on autism), games aimed to raise awareness, time spent with paralysed children, etc. Data showed how learning resources involving the use of images rather than only words, can facilitate reflection within the university educational system. As mentioned earlier, the viewing of films has been a particularly successful resource for most students; hence the need (and the opportunity) to use visual media, like films to address values education, such as solidarity, in a fun way (López-Barajas and Ruiz, 2000; Pereira, 2003; Vilanou and Colleldemont, 2000).

Moreover, digital skills are one of the skills that need to be promoted and given continuity, according to the New Model of Education.

The New Model of Education involves new methodologies, requirements and challenges, where attitudinal competences are one of the very basic and main competences to be promoted. Nowadays, volunteering, solidarity and interests in analysing social values in young people are aspects immersed in a context of accelerated development within the academic field (Moral, 2011).

Students of secondary can actually become one of the most important groups to develop educational activities for solidarity.

Education in values such as solidarity needs to become the guiding principle of every educational process, focusing on students' comprehensive education, promoting ethical values and attitudes and showing, in educational programmes as well as in daily life, compliance with ethical and socially desirable values (Trianes and Fernández, 2001).

In relation to this, the results of this study also show that this is a feasible project.

In fact, a number of daily solidarity actions have already been carried out and have been applied in a truly practical way, benefiting the university community and its surroundings.

What is more, students have already suggested and designed (with the supervision of their teachers) a substantial amount of solidarity acts; such as a successful Solidarity Concert, a photography exhibition on solidarity and a film made by a group of students in secondary.

It is gratifying to observe how students have moved from a purely theoretical context, where a number of educational activities for solidarity were carried out in class, to the realm of truly practical applications within society.

References

- Benítez, A.** (2009). La educación en valores en el ámbito de la educación superior. [Values Education in the Area of Higher Education]. *Iberoamerican E-journal on Quality Effectiveness and Educational Change*, 7, 116-129.

- Blasi, A.** (1993). The Development of Identity. Some Implications of Moral Functioning. In Noam, G.G. and Wren, T. E. (Eds.). *The moral self*. Cambridge: The MIT Press.
- Delors, J.** (1997). *La educación encierra un tesoro*. [Treasure education]. Madrid: Santillana-Unesco.
- López-Barajas, E.** and Ruiz, M. (2000). *Derechos Humanos y educación. Actas y Congresos*. [Human Rights and Education. Proceedings and Conferences]. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Moral, F.** (2011). Valores sociales y hábitos mediáticos en una muestra de universitarios. [Social values and media habits in a sample of university students]. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, 711-730.
- Pereira, C.** (2003). El cine, nuevo escenario de la educación. [The film, a new stage of education]. En Romañá Blay, M. T. and Martínez Martín, M. (Eds.), *Otros lenguajes en educación*. [Other languages in education]. Barcelona: ICE-Universitat de Barcelona, pp. 101-105. Proyecto Tuning 2001-02 and 2003-04. Retrieved 2/12/2011, from <http://www.let.rug.nl/TuningProject/index.htm>.
- Rest, J., Narváez, D., Bebeau, M., and Thoma, S.** (1999a). A Neo-Kohlbergian Approach to Moral Judgment: An Overview of Defining Issues Test Research. *Educational Psychology Review*, 11, 291-324.
- Rest, J. R., Narváez, D., Bebeau, M. and Thoma, S.** (1999b). *Postconventional moral thinking: A Neo-Kohlbergian Approach*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schaffer, H. R.** (2000). Desarrollo social. [Social development]. México: Siglo XXI Editores.
- Trianes, M. V. and Fernández, C.** (2001). *Aprender a ser personas y a convivir. Un programa para secundaria*. [Learning to be people and live together. A program for high school]. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Trianes, M. V.** (2002). *Cuestionario sobre Valores y Actitudes en Temas Morales*. [Values and Attitudes Questionnaire on Moral Issues]. Retrieved 10/07/2002, from notes on Educational Psychology and practices from the UMA e-platform.
- Turiel, E.** (1983). The Development of Social Knowledge: Morality and Convention. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vilanou, C. and Colleldemont, E.** (2000). *Historia de la educación en valores*. [History of education in values]. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Proceso de implementación de la metodología del aprendizaje servicio en la formación inicial de maestros: Concreciones para la materia de organización escolar

Implementation process of service learning methodology used in the initial training of future teachers: The specific case of the subject school organization

Rosario Cerrillo, Enriqueta Núñez y Teresa Lucas

Universidad Autónoma de Madrid (España)

charo.cerrillo@uam.es, enriqueta.nunnez@uam.es, mteresa.lucas@uam.es

Resumen

Los cambios impulsados por la adaptación de los títulos al Espacio Europeo de Educación Superior exigen propuestas formativas centradas en la adquisición de competencias. Indudablemente, este proceso afecta de forma profunda a la enseñanza y al aprendizaje. Se requiere un cambio en la planificación y estructuración de las materias, que deben incrementar la vertiente práctica para el desarrollo de las competencias profesionales. En este contexto, en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, el equipo docente de la materia Organización Escolar está desarrollando una experiencia innovadora. Así, con el doble objetivo de vincular la teoría con la práctica, así como de formar docentes solidarios y comprometidos, se está implementando, por primera vez, la metodología de Aprendizaje Servicio (ApS) para la enseñanza de la Organización Escolar en la formación inicial de los maestros. Esta innovación se está realizando en nueve grupos, con un total de 504 estudiantes matriculados durante el curso 2012/13. En este trabajo se presenta el proceso seguido para la implementación de dicha metodología. Los estudiantes participan voluntariamente en proyectos de ApS en diferentes instituciones educativas. Se utiliza, como herramienta principal, un curso dentro de la plataforma virtual *Moodle*, llamado “*Aprendizaje-Servicio, Espacio Docente/Estudiantes*”. Esta herramienta

sirve de nexo entre los estudiantes (y las experiencias de ApS que desarrollan) y los profesores que van guiando el proceso. Debido a que la experiencia se está desarrollando en el presente curso académico, todavía no es posible presentar resultados definitivos. Si bien, ya se dispone de datos que permiten afirmar que los estudiantes aprenden los contenidos de la asignatura de Organización Escolar mientras realizan un servicio a la comunidad trabajando sobre necesidades reales. Por ello, se puede concluir que el ApS en la formación de futuros maestros tiene un enorme valor y posibilita que se formen experimentando la realidad de los colegios, lo que en el día a día se vive. Por otra parte, mediante el ApS el futuro maestro experimenta la necesidad de que los centros escolares se abran a la comunidad, y ésta a los centros, para promover una educación de calidad.

Palabras clave: Formación docente universitaria, Organización Escolar, Aprendizaje servicio, Teoría-práctica, Vinculación centros escolares-entorno.

Abstract

Changes demanded by the adaptation of university degrees to the European Higher Education Area (EHEA) lead to competency-based education. Indeed, these changes deeply impact on teaching and learning processes. Subjects must be planned and structured in new and different ways and a more practical approach is needed when developing professional competencies. In such context, those professors teaching School Organization at the Education Faculty of the Autonomous University of Madrid are committed to develop the innovative initiative explained in the next paragraphs. In order to get practical and theoretical learning closer and to ensure that future teachers develop a sense of solidarity and social commitment, a Service Learning methodology is being implemented as part of the new way to teach the subject School Organization to those future teachers. Such innovative approach involves 504 2012-2013 school year students separated into nine groups. This paper explains the implementation of this initiative. Students participate on a voluntary basis in this Service Learning project with impact on different educational institutions. The key tool is a virtual course material integrated into *Moodle* that is called "Service Learning, Teacher/Students Area". This tool is a permanent liaison between students (and their Service Learning experiences) and the teachers responsible of guiding the process. As this initiative is still ongoing at the present school year, final results are not available. However, some preliminary data lead to the conclusion that effective learning is taking place and future teachers are learning about School Organization while working on real community needs. Therefore, Service Learning is likely to be a valuable tool in the education of future teachers as it makes possible a kind of learning that is opened up to real daily life at schools. At the same time, Service Learning shows to future teachers the need to open schools to the closer community and to open the community to schools too, as a process that ensure quality education.

Key words: University teachers training, School Organization, Service Learning, Theory-Practice, Liaison schools-environment.

1. Marco conceptual

Las universidades españolas se encuentran en pleno proceso de cambio. En el actual contexto del Espacio Europeo de Educación Superior se potencia la utilización de propuestas formativas centradas en la adquisición de competencias profesionales que se desarrollan en diferentes escenarios, resultado de la integración y adecuación de capacidades y conocimientos utilizados eficazmente (Lasnier, 2000; López Ruiz, 2011). Si se entiende por competencia el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que ha de ser capaz de movilizar una persona, de forma integrada, para actuar eficazmente ante las demandas de un contexto determinado (Perrenoud, 2004), es evidente que su desarrollo en el entorno universitario es necesario.

Para el adecuado desarrollo de competencias se requiere utilizar propuestas docentes innovadoras en las instituciones de educación superior, que ayuden a integrar teoría y práctica, y esto es especialmente relevante en las instituciones de formación del profesorado (Zabalza, 2012).

En la formación inicial del profesorado en Organización Escolar se persigue el desarrollo de competencias tales como:

- Ser capaz de analizar la estructura organizativa de los centros educativos, las enseñanzas curriculares, el alumnado, el profesorado, los espacios y los tiempos.
- Conocer y valorar los distintos documentos oficiales de organización y funcionamiento de un centro escolar.
- Diferenciar las competencias, funciones y roles entre los diferentes órganos de gobierno, órganos colegiados y órganos de coordinación docente en el centro según la normativa legal.
- Organizar trabajos en el aula y fuera del aula: salidas al aire libre, trabajo de campo, reuniones y actividades complementarias.
- Detectar, analizar, gestionar y proponer resolución de problemas de disciplina y de relaciones en el centro y en el aula.
- Saber elaborar planes, proyectos de organización y gestión de centros teniendo en cuenta la pluralidad de diferencias individuales que presentan los sujetos así como los diversos entornos o contextos en que se desenvuelven.

Para el adecuado desarrollo de estas y otras competencias es muy relevante la vinculación con los centros educativos. Por ello, se debe cuidar especialmente cualquier posibilidad que permita al futuro maestro entrar en contacto con la realidad de la escuela: los períodos de prácticas, el trabajo en clase con simulaciones y casos, los trabajos de campo, etc.

Esta vinculación con la práctica es precisamente uno de los soportes sobre los que se apoya el proyecto de innovación que se presenta en este trabajo. Partiendo de la realidad de las escuelas se facilita el aprendizaje de los futuros maestros sobre la organización de centros educativos, para ayudarles a imaginar otras propuestas organizativas diferentes que permitan transformar las escuelas. Nos sentimos comprometidos en la tarea de formar profesionales que sepan gestionar y manejar una situación compleja; actuar y reaccionar con pertinencia; combinar los recursos y movilizarlos en un contexto; comprender, transferir y aprender a aprender (Le Boterf, 2001).

Consideramos el Aprendizaje Servicio (en adelante, ApS) una herramienta extraordinaria para la enseñanza-aprendizaje de la Organización Escolar. Plantear una definición consensuada y generalizada del ApS resulta complejo (Lucas y Martínez-Odría, 2012). Existen múltiples definiciones de ApS (Francisco y Moliner, 2010). En algunas se hace más hincapié en el sentido de “experiencia”, “actividad” o “práctica”; mientras que en otras se habla de “metodología”, “forma de entender y plantear los procesos de Enseñanza-Aprendizaje”, “enfoque”, “perspectiva” e incluso de una “propuesta educativa” o “Pedagogía” (Martínez, B., Martínez I., Alonso y Gezuraga, 2013).

De acuerdo con Puig y Palos (2006, p.61), podemos definir el ApS como “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo”.

La literatura científica recoge numerosas experiencias de Aps que vinculan la escuela con la comunidad con el objetivo de potenciar el aprendizaje significativo y de acercar la realidad comunitaria al centro educativo, generando actitudes de participación y colaboración entre la escuela y su entorno (Luna, 2010).

Mediante la participación en proyectos de ApS en diferentes instituciones educativas los futuros maestros aprenden los contenidos de la asignatura de Organización Escolar, desarrollan competencias específicas de esta materia (analizan la estructura organizativa de los centros educativos; conocen los distintos documentos oficiales de organización y funcionamiento de un centro escolar; diferencian las competencias, funciones y roles entre los diferentes órganos de gobierno, órganos colegiados y órganos de coordinación docente; organizan trabajos en el aula y fuera del aula; detectan, analizan y gestionan problemas de disciplina y de relaciones en el centro y en el aula, etc.) y a la vez desarrollan competencias generales tales como: capacidad para trabajar en equipo, habilidades de gestión, capacidad de análisis, resolución de problemas, capacidad crítica, toma de decisiones, habilidades sociales para ejercer el liderazgo, autonomía, habilidades para las relaciones interpersonales, compromiso ético, adaptación a nuevas situaciones, etc., mientras contribuyen a la mejora de la realidad social.

Gracias al ApS es posible vincular la teoría con la práctica (Rubio, 2011). El estudio de la Organización Escolar debe preparar al futuro maestro a enfrentarse a las alternativas de organización de un centro escolar; ofrecer respuestas adecuadas acerca de cómo mejorar la vida de la escuela. Vivir dentro de una organización concreta, una escuela real, aporta enormes beneficios en el proceso de aprendizaje del estudiante de Organización Escolar porque le permite aplicar a la realidad cotidiana lo aprendido en el aula.

Por otra parte, el ApS es una herramienta muy valiosa para contextualizar la escuela en su entorno. La necesidad de apertura de la escuela al entorno está dando lugar a una corriente favorable a la interrelación centro educativo-entorno (Martín-Moreno, 2010). La comunidad internacional ofrece evidencias de que una buena escuela debe estar abierta a su entorno y promover la participación de los padres y otros agentes de la comunidad (Aubert, Flecha, A., García, Flecha R. y Racionero, 2008).

Mediante los programas de ApS los alumnos de un centro escolar se implican responsable y activamente, aprenden a formar parte de la sociedad y a convivir mediante las experiencias que actúan como prácticas de ciudadanía (Puig y Palos, 2006).

Cuando los estudiantes de Organización Escolar, futuros maestros de infantil y primaria, participan en proyectos de ApS en centros educativos, experimentan los beneficios de que las escuelas se abran a la comunidad y ésta a los centros para potenciar una educación de calidad, y una ciudadanía reflexiva y crítica, que persiga la construcción y el desarrollo de la democracia y la justicia (García Gómez, 2011). Esto, sin duda, permite que el futuro maestro conozca de cerca la metodología del ApS y pueda proponer su utilización cuando trabaje como maestro en un colegio.

La existencia de proyectos de ApS en la educación formal permite que la escuela evolucione y se transforme, se abra a la realidad social de la comunidad y cree espacios de encuentro. El ApS potencia el sentimiento de pertenencia a la comunidad, a su entorno más cercano (Puig, Battle, Bosch y Palos, 2007). Todo proyecto de ApS tiene un impacto formativo y transformador porque incide directamente en el desarrollo de las personas participantes, las instituciones implicadas y el entorno (Lucas y Martínez-Odría, 2012).

La introducción del ApS en los centros implica que estos experimenten un proceso de apertura hacia su entorno más cercano, convirtiéndolo en un recurso didáctico más. Los centros contribuirán a la mejora social mediante el servicio a la comunidad (Palos, 2009, p. 156). Ello repercutirá en una mejora de la imagen social de las escuelas e incluso del rol del profesor, que se convierte en el promotor de cambios en su entorno próximo (Lucas y Martínez-Odría, 2012).

Como afirma Martín-Moreno (2007, p. 27) “es preciso que los centros educativos evolucionen desde una cultura todavía excesivamente estática, hacia una cultura dinámica”. La escuela debe tener una función transformadora de la sociedad.

2. Objetivos

Los objetivos que el equipo docente persigue mediante la implementación de la metodología del ApS en la formación inicial de los maestros son los siguientes:

- Vincular la teoría con la práctica
- Formar docentes solidarios y comprometidos

3. Metodología

3.1 Muestra

La innovación docente que se presenta en este trabajo se ha propuesto a todos los estudiantes de Organización Escolar del Grado en Educación Primaria y del Grado en Educación Infantil de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Se trata de asignaturas que se imparten tanto en el primer semestre como en el segundo.

En total 504 estudiantes se han matriculado en estas asignaturas. Se distribuyen en nueve grupos (cinco del Grado en Educación Primaria y cuatro del Grado en Educación Infantil). Son responsables de la docencia de esta materia siete profesores del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Aunque la participación en los proyectos de ApS ha sido mucho mayor, para este trabajo se han analizado los datos de 132 estudiantes de Organización Escolar.

3.2 Procedimiento

Todos los profesores de Organización Escolar, sin excepción, toman la decisión de implementar la metodología del ApS para la enseñanza de dicha materia. El momento de la toma de decisión coincidió con las reuniones de planificación del curso 2012/2013, realizadas a finales del curso 2011/2012. Por ello, se incluyó dentro de las guías docentes la posibilidad de que los estudiantes voluntariamente realizaran experiencias de ApS.

La motivación para la participación del alumnado en los proyectos de ApS se hizo utilizando una doble vía. Por una parte, se invitó a un experto en ApS a presentar dicha metodología a los estudiantes, haciendo especial hincapié en sus bondades para la formación de maestros. Por otra parte, cada profesor motivó a su grupo o grupos de alumnos. Posteriormente, se inició el proceso de planificación de las experiencias de ApS con los estudiantes.

Los estudiantes toman la decisión de involucrarse en proyectos de ApS de manera voluntaria. A todos se les da la posibilidad de realizar otro trabajo alternativo. Tanto la implicación en proyectos de ApS como los trabajos alternativos son evaluados y calificados y suponen el 20% de la calificación final de la materia.

Se utiliza la plataforma *Moodle* para el seguimiento de las experiencias de ApS. Para ello se crea un curso que comparten todos los profesores y estudiantes implicados en diferentes proyectos ApS. Conviene señalar que también se está implementando esta metodología desde otras materias de las mismas titulaciones, tales como: “Bases psicopedagógicas para la inclusión”, “Fundamentos teóricos de la Educación Infantil” y “Teoría y política de la Educación.” Dentro de la plataforma *Moodle* se creó un espacio para docentes y otro para discentes. Los estudiantes tienen a su disposición varios documentos sobre ApS, publicaciones sencillas, artículos científicos, vídeos, etc. que les permiten profundizar en esta metodología. Se les ofrecieron cuatro documentos para planificar su experiencia, que se describen en el apartado siguiente.

Los estudiantes que asumen el reto del ApS se comprometen a realizar al menos 15 horas de servicios a la comunidad y a reflexionar sobre la experiencia realizada. Los profesores realizan el seguimiento a través de las tareas que los estudiantes ejecutan mediante la plataforma *Moodle*.



Fig.1. Curso en la plataforma Moodle

3.3 Instrumentos

3.3.1 Guía para la realización de la experiencia de ApS

Se trata del primer instrumento que se ofrece a los estudiantes. En él se detallan orientaciones y sugerencias para ayudar a realizar el análisis de las necesidades en el centro o institución donde se va a realizar el ApS. También se describen las actividades que los estudiantes deben realizar y las fechas de entrega. A continuación se describe brevemente cada una de las tareas:

- Tarea 1: se les pregunta por qué han elegido realizar ApS y cuáles son sus expectativas.
- Tarea 2: se les piden datos de su proyecto de ApS (nombre, dirección, teléfono del centro donde se realizará el servicio, nombre de la persona que haya aceptado ser su tutor) y que formulen dos o tres objetivos de su servicio a la comunidad (según las necesidades detectadas) y dos o tres objetivos de aprendizaje (que estén directamente relacionados con la materia de Organización Escolar).
- Tarea 3: Informe intermedio en el que se les pide que describan el servicio que están realizando, que reflexionen sobre el grado de cumplimiento de sus objetivos de servicio y de aprendizaje y sobre el impacto de la experiencia de ApS.
- Tarea 4: Reflexión sobre la Justicia Social. A partir de la lectura de varios textos y tras el debate en clase, se les invita a reflexionar en torno a este concepto.
- Tarea 5: Informe final, que incluirá una reflexión sobre el grado de consecución de los objetivos de servicio a la comunidad y de aprendizaje previstos, la descripción de la práctica de ApS, la evaluación de la calidad de dicha práctica, el impacto del servicio realizado, ejemplos concretos de situaciones que ilustren los contenidos estudiados en Organización Escolar, aspectos más destacables de la experiencia y propuestas de mejora.

3.3.2 Carta para la institución

El profesor firma una carta de presentación para las instituciones receptoras de cada uno de los estudiantes.

3.3.3 Sugerencias de instituciones y objetivos en la experiencia de ApS

Para facilitar que los estudiantes de magisterio formulen sus objetivos de servicio (que atiendan las necesidades detectadas) y sus objetivos de aprendizaje, relacionados con los contenidos y las competencias de la asignatura de Organización Escolar, se les ofrecen dos tablas que recogen sugerencias de posibles servicios / tareas que podrían prestar en diferentes instituciones y los aprendizajes que desarrollarían vinculados con dicha materia. A modo de ejemplo, véase la siguiente tabla:

Tabla 1: Ejemplos de sugerencias de instituciones y objetivos para la experiencia de ApS en educación formal (Asignatura: Organización Escolar)

Centro o institución	Posibles tareas Objetivos de servicio	Objetivos de aprendizaje previstos Competencias
Centros escolares: – Escuelas infantiles – Colegios de Infantil y Primaria (CEIPs) – Institutos de Educación Secundaria (IES) – Centros de Educación Especial	Apoyo educativo a alumnos que tengan dificultades de aprendizaje. Apoyo educativo a alumnos con diversidad funcional. Colaboración en el diseño y la revisión de los distintos planes aportando nuevas ideas: plan de acogida, de convivencia, etc.	Conocer la dimensión pedagógica de la interacción de los alumnos con los iguales y con los adultos y promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual. Saber elaborar planes y documentos de organización y gestión de centros teniendo en cuenta la pluralidad de diferencias individuales que presentan los sujetos, así como los diversos entornos o contextos en que se desenvuelven (Plan de Atención a la Diversidad, Proyecto Educativo, Plan de Acción Tutorial, etc.).
– Apoyo externo a los centros educativos: EOEPS, Equipos específicos, EAT.	Diseño y participación en actividades de resolución de conflictos y desarrollo de valores y convivencia. Participación en el desarrollo de los planes de convivencia y programas de mediación, alumno ayudante, etc.	Ser capaz de detectar, analizar, gestionar y proponer resolución de problemas de disciplina y de relaciones en el centro y en el aula. Conocer el Plan de convivencia del centro y el Reglamento de Régimen Interior.
AMPAS Asociaciones de alumnos	Apoyo en la organización de actividades-recursos del centro: biblioteca, aula de informática, eventos específicos, talleres, semanas culturales, etc. Apoyo en tareas de catalogación de los recursos de la biblioteca.	Organización de actividades para familias; organización de salidas al aire libre; actividades en la naturaleza, escuela de padres, etc. Saber gestionar el tiempo educativo. Saber preparar los recursos materiales necesarios para las actividades previstas. Saber gestionar espacios.
	Apoyo y colaboración con las familias: participación con las AMPAS, escuelas de padres, etc.	Ser capaz de dinamizar la relación familia-escuela. Ser capaz de detectar, analizar, gestionar y proponer resolución de problemas, acontecidos en el centro y en el aula, con familias de cualquier índole.

3.3.4 Cuestionario para valorar el impacto que ha tenido en los estudiantes la experiencia de ApS

Se trata de un cuestionario que consta de 52 preguntas cerradas y 3 abiertas, agrupadas en cinco apartados: datos personales y de descripción del ApS; su perspectiva del ApS en la asignatura; su actitud hacia la participación en la comunidad; influencia en el futuro trabajo como maestros y percepción de la relación justicia social y ApS.

4. Resultados

La innovación se ha desarrollado en el presente curso académico, por lo que el equipo docente está analizando los resultados. A falta de un análisis más pormenorizado, se puede adelantar que la experiencia ha contribuido a cohesionar al grupo de profesores de esta materia, debido a los constantes encuentros de reflexión y análisis que se están necesitando para implementar el proceso de forma colegiada. Los profesores se sienten satisfechos con el trabajo desempeñado y creen que el esfuerzo extra que les supone se ve recompensado por el incremento en la motivación del alumnado.

Los estudiantes de los diferentes grupos, tanto de Infantil como de Primaria, han percibido mayor coordinación de la habitual entre los profesores que imparten la materia. En algunos casos, los alumnos de diferentes grupos coinciden en el proyecto de ApS, comparten tareas y se enriquecen contrastando las diferentes orientaciones de sus profesores.

Los resultados obtenidos permiten afirmar que los estudiantes aprenden Organización Escolar mientras realizan un servicio a la comunidad trabajando sobre necesidades reales:

- El 81,06% afirma que el trabajo que ha desarrollado en el marco del proyecto de ApS ha contribuido a mejorar su habilidad para comunicar ideas en el contexto del mundo real.
- El 68,93% manifiesta que el ApS le ayudado a ver cómo se puede utilizar en la vida diaria de un centro lo aprendido en la asignatura de Organización Escolar.
- El 61,36% asegura haber mejorado la comprensión de los conocimientos de la materia.
- El 74,24% opina que el ApS se debería implementar en más asignaturas de la carrera de magisterio.
- El 80,30% considera que su participación en proyectos de ApS le ha hecho ser más responsable con su propio aprendizaje.
- El 67,42% manifiesta que el ApS le ha hecho más consciente de las funciones de otros profesionales diferentes a los maestros.
- El 87,12% considera que los conocimientos, habilidades y actitudes desarrollados en la experiencia de ApS son útiles para el ejercicio de la profesión de maestro.
- El 72,72% afirma que el trabajo en la comunidad le ha ayudado a definir sus puntos fuertes y débiles como educador.
- El 78,03% manifiesta que la participación en proyectos de ApS le ha ayudado a confirmar su vocación docente.
- Al 71,21% le gustaría utilizar la metodología del ApS cuando trabaje como profesor.

En la mayoría de los casos, lo que les ha llevado a optar por esta metodología de trabajo es un interés por vincularse con la realidad escolar, intervenir en necesidades reales y contribuir a la mejora social.

5. Conclusiones

El ApS en la formación inicial de los maestros tiene un enorme valor (Aramburuzabala y García-Peinado, 2012) y posibilita que se formen experimentando la realidad de los colegios, lo que en el día a día se vive. Institucionalizar esta metodología requiere cambiar el modelo formativo conectando universidad-escuela-comunidad (García Gómez, 2011).

Con la implementación de la metodología del ApS se inician procesos de colaboración entre los docentes de las materias implicadas (Martínez et al., 2103) y los estudiantes experimentan un proceso de autoconocimiento, en el que descubren su verdadera vocación, al poner en práctica los conocimientos adquiridos en el aula universitaria en el contexto real de los centros escolares. Además, adquieren habilidades y destrezas que posteriormente les serán beneficiosas para el desempeño profesional (Martínez-Odría, 2007). Mediante el ApS el futuro maestro experimenta la necesidad de que los centros escolares se abran a la comunidad, y ésta a los centros, para promover una educación de calidad.

La participación de los estudiantes de Magisterio en el marco de programas de ApS en centros educativos contribuye al cambio y mejora de la escuela, porque su sola presencia cuestiona y enriquece al centro, permitiendo el desarrollo de nuevas actividades que surgen a partir de la identificación de necesidades reales.

La metodología de ApS favorece la transformación social y la colaboración en la introducción y desarrollo de innovaciones educativas en los centros escolares. Los estudiantes toman consciencia de los aprendizajes que están realizando, y de los que necesitan adquirir para la construcción y desarrollo de escuelas democráticas y de la justicia escolar y social (García Gómez, 2011).

Referencias

- Aramburuzabala, P.** y **García-Peinado, R.** (2012). El aprendizaje-servicio en la formación de maestros. Comunicación presentada en el VII CIDUI: La universidad: una institución de la sociedad, celebrado en Barcelona los días 4-6 de julio.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha R., y Racionero, S.** (2008). Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Barcelona: Hipatia.

- Francisco, A.** y **Moliner, L.** (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de la ciudadanía crítica”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4).
- García Gómez, T.** (2011). Aportaciones ciudadanas desde el aprendizaje servicio: universidad, escuela y comunidad conectadas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 71 (25,2), 125-141.
- Lasnier, F.** (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- Le Boterf, G.** (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Epise, Training Club y Ediciones Gestión 2000.
- López Ruiz, J.I.** (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, 356, 279-301.
- Lucas, S.** y **Martínez-Odría, A.** (2012). La implantación y difusión del Aprendizaje-Servicio en el contexto educativo español. Retos de futuro de una metodología de enseñanza-aprendizaje para promover la innovación en la Educación Superior. Comunicación presentada en el VII CIDUI: La universidad: una institución de la sociedad, celebrado en Barcelona los días 4-6 de julio.
- Luna, E.** (2010). *Del centro educativo a la comunidad: un programa de aprendizaje-servicio para el desarrollo de ciudadanía activa*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Martín-Moreno, Q.** (2007). *Organización y dirección de centros educativos innovadores. El centro educativo versátil*. Madrid: McGraw-Hill.
- Martín-Moreno, Q.** (2010). *Contextualización de los centros educativos en su entorno*. Madrid: Sanz y Torres.
- Martínez, B., Martínez, I., Alonso, I. y Gezuraga, M.** (2013). El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 99-117.
- Martínez-Odría, A.** (2007). Service-learning o aprendizaje-servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón*, 59(4), 627-640.
- Palos, J.** (2009). ¿Por qué hacer actividades de Aprendizaje Servicio? En J.M. Puig (Coord.) (2009). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P.** (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Puig, J.M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J.** (2007). *Aprendizaje Servicio. Educar para la ciudadanía*. Madrid: Octaedro.
- Puig, J.M. y Palos, J.** (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Rubio, L.** (2011). ApS: aterrizaje entre teoría y práctica. *Aula de Innovación Educativa*, 203-204, 34-37.
- Zabalza, M.A.** (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias pedagógicas*, 20, 5-32.

Música y talento: Una experiencia de buenas prácticas en el contexto escolar

Francisco José Cuadrado Méndez
Universidad Loyola Andalucía (España)
fjcuadrado@uloyola.es

Resumen

“Música y Talento” es un proyecto educativo que pretende, a través de la música, contribuir al desarrollo del talento y de las diferentes capacidades, habilidades e inteligencias que cada niño posee. Es un programa de formación basado en la exploración y la experimentación a través de la música. Las áreas que se trabajan son las siguientes: sensibilización musical, desarrollo psicomotriz, percepción auditiva y musical, relajación y concentración, fortalecimiento de la autoestima, creatividad y trabajo cooperativo. Se trata de un programa adaptado al desarrollo sociocognitivo de los escolares. El programa comienza a los tres años de edad y se desarrolla durante toda la escolaridad. El programa se ha diseñado para que pueda ser adaptado a las necesidades de los centros escolares donde se implemente, así como a sus destinatarios potenciales en función de las enseñanzas que cursen. El presente artículo parte de la justificación y los antecedentes que originan el programa, así como las bases teóricas que lo fundamentan. Se continúa con una descripción de la estructura pedagógica y organizativa del mismo, así como una explicación de los proyectos didácticos concretos que han dado forma a Música y Talento. Finaliza el artículo con una serie de conclusiones extraídas después del primer año de actividad del programa.

Palabras clave: música, desarrollo de habilidades, aprendizaje basado en la experiencia, motivación, autoestima

Abstract

“Music and Talent” is an educational project which aims to use music to contribute to the development of the talent and the different abilities, skills and intelligence of each child. This is a training program based on exploration and experimentation through music. The following aspects are developed: musical awareness, psychomotor development, auditory and musical perception, relaxation and concentration, strengthening self-esteem, creativity and group work. This is a program adapted to the socio-cognitive development of school pupils, initially implemented when the child is three years of age and continuing throughout schooling. It is designed to be adapted to the needs of the schools it is used in, as well as to its potential target depending on the subjects

studied. This paper first establish the justification and background of the programme, as well as its theoretical basis. It continues with a description of the pedagogical and organizational structure, and an explanation of the specific projects that have shaped Music and Talent. The paper ends with a series of conclusion drawn after the first year of program activity.

Keywords: music, soft skills development, experience based learning, motivation, self-esteem

1. Antecedentes y justificación del proyecto

En la última década se han producido distintos avances en el estudio de la influencia de la actividad y la práctica musical en la mejora del rendimiento académico, la implicación del estudiante en los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo social y cognitivo del niño.

Entre 2005 y 2008, los investigadores Joseph M. Piro y Camilo Ortiz (Piro, J.M y Ortiz, C, 2009) de la Universidad de Long Island llevaron a cabo un estudio centrado en el efecto que la formación musical, durante tres años consecutivos, tenía sobre la adquisición de capacidades en dos aspectos concretos del aprendizaje de la lectura en niños de educación primaria: el vocabulario y la secuenciación de contenidos verbales. La investigación comparaba el desarrollo de estas capacidades en dos grupos de escolares de diferentes colegios, uno de los cuales incluía en su diseño curricular la formación musical. En concreto, los alumnos de este centro habían recibido clases de piano durante tres años consecutivos, con un progresivo nivel de complejidad. Los resultados demostraron un mayor grado de desarrollo de los dos aspectos estudiados en los 46 alumnos que habían recibido formación musical, frente al alcanzado por los 57 que no habían tenido ningún tipo de relación de aprendizaje con la música.

Otro estudio realizado en la Ohio State University (Southgate et al, 2009) concluyó que la participación en actividades musicales (clases de música en horario extraescolar o asistencia a conciertos con su familia) influía positivamente en el rendimiento escolar en asignaturas como matemáticas o lectura, tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria.

La participación en formaciones musicales también se ha demostrado como determinante en el desarrollo de habilidades cognitivas y no cognitivas, lo que redundaba en una mejora en el desempeño escolar, como se deduce del estudio realizado sobre estudiantes que han participado durante varios años en la orquesta infantil y juvenil de Curanilahue (Egaña et al, 2010) y de la Tesis doctoral elaborada por M^a Carmen Reyes Belmonte (2011), que constata una mejora en las calificaciones de niños que participan en escuelas de música en distintas localidades de la Comunidad Valenciana: el 99% de los alumnos-músicos de la muestra del estudio aprueba: el 37% con sobresaliente de media, el 42% con notable, el 11% con bien y el 9% con suficiente.

Existe, por tanto, una evidencia internacional relativa a que el estudio de un instrumento y la participación en un grupo orquestal tiene implicaciones en diversos ámbitos del desarrollo de los niños y niñas, tales como la mejora de la autoestima, consecución de objetivos, constancia, inteligencia social, mejoría en los hábitos de estudio y rigurosidad, entre muchos otros (Fiske, 1999).

Sin embargo, todos estos resultados nos llevan a una reflexión. En todos los casos analizados (y muchos otros no citados pero con igual tipo de conclusiones) la mejora del rendimiento escolar se observa más como un efecto colateral al desarrollo de la actividad musical que como un objetivo pretendido con el ejercicio de dicha práctica. El objetivo de las clases de música es aprender música. Más allá de la constatación de estos resultados, no hay un desarrollo de un programa educativo que, basado en la potencialidad de la música como agente del desarrollo cognitivo, social y emocional del niño, tenga como principal objetivo mejorar su rendimiento académico o incrementar el nivel de implicación, motivación y compromiso del estudiante.

Un segundo análisis de los resultados de estos estudios nos lleva a la siguiente consideración: siendo la música una materia integrada dentro del currículo escolar de Enseñanza Infantil, Primaria y Secundaria, la mejora en los resultados académicos se observa, en la mayor parte de los estudios realizados, en casos de niños que realizan algún tipo de actividad musical fuera del horario y contexto escolar. ¿Por qué la enseñanza de música dentro del currículo no genera estos resultados, en comparación con la enseñanza y la práctica extraescolar? Es una cuestión que ya de por sí es suficientemente interesante como para realizar una investigación en profundidad. Sin ánimo de ser exhaustivos en este aspecto, sí podemos apuntar que, salvo excepciones, la enseñanza musical en los colegios no ha ido incorporando metodologías didácticas ampliamente desarrolladas en otros entornos: rítmica Jacques Dalcroze, métodos Orff, Suzuki o Kodaly, etc. En muchos casos se han añadido como complemento práctico a la enseñanza tradicional del solfeo musical. En la gran mayoría de colegios en nuestro país, la música se sigue enseñando como si de un contenido más se tratara, en lugar de contemplarla como una competencia. Se explican las notas y figuras musicales, los tipos de compases, etc., antes de haberlos experimentado. Comparando la música con el lenguaje oral y escrito, se enseña música como si se quisiera enseñar a leer antes de aprender a hablar y de que el niño hubiera escuchado el lenguaje oral.

Las conclusiones extraídas de estas reflexiones nos llevan a esbozar un planteamiento: la necesidad de desarrollar un proyecto que utilice la música como recurso para potenciar, no sólo el rendimiento escolar en otras materias, lo que mejoraría la implicación y el compromiso del alumno, sino desarrollar otro tipo de habilidades (las conocidas como soft skills), igualmente importantes en el desarrollo social y cognitivo del estudiantes, y que juegan un papel fundamental en el compromiso educativo. Como afirma Philip Ball, “la música debería ser un componente fundamental e imprescindible en una educación equilibrada. [...] Constituye un auténtico gimnasio para la mente: no hay otra actividad que

use tantas partes del cerebro al mismo tiempo, ni que las integre en igual medida. [...] La música tiene un potencial socializador y es una actividad que interesa a la mayoría de la gente joven, y a menudo le apasiona. Una enseñanza musical con sensibilidad –y no el adiestramiento intensivo de pequeños virtuosos- saca a la luz uno de los atributos más valiosos de este arte, que es el cultivo y la educación de la emoción” (Ball, 2010: 20).

2. Fundamentación y definición del proyecto

El proyecto Música y Talento responde al planteamiento definido anteriormente: utilizar la música como recurso para el desarrollo del talento y de las diferentes capacidades, habilidades e inteligencias que cada niño posee.

El objetivo del proyecto es poder desarrollar una metodología que permita la implantación del modelo dentro del currículo escolar de Educación Infantil y Educación Primaria. En una primera fase, en la que actualmente se encuentra, Música y Talento funciona como una escuela integrada en el propio centro educativo, que desarrolla su actividad en horario extraescolar. Esta integración dentro del propio colegio, y usando las aulas del mismo como espacio de trabajo, favorece la vinculación del alumno al tratarse de un espacio conocido, familiar, al que se asocia todo su proceso de aprendizaje.

2.1 Base teórica

El planteamiento pedagógico de Música y Talento se apoya en tres grandes líneas de investigación musical y de la educación, que actúan como bases a partir de las que se ha desarrollado toda la metodología docente:

2.1.1 Neuropsicología

La música es una actividad que, tal y como han demostrado numerosos estudios (McAdams, 1993, Patel, 2003, Levitin 2008), implica a casi todas las regiones del cerebro: “escuchar música es un proceso que empieza con estructuras subcorticales [...]: los núcleos cocleares, el tronco cerebral, el cerebelo. Luego asciende al córtex auditivo de ambos lados del cerebro. Intentar seguir música que conoces (o al menos música en un estilo con el que estés familiarizado, como la barroca o el blues) recluta regiones adicionales del cerebro, entre las que se incluye el hipocampo (nuestro centro de la memoria) y subsecciones del lóbulo frontal, en especial una región llamada córtex frontal inferior, que está en

las zonas más bajas del lóbulo frontal [...]. Zapatear al compás de la música, físicamente o sólo con el pensamiento, exige la participación de circuitos cronometradores del cerebelo. Interpretar música [...] exige de nuevo la participación de los lóbulos frontales para la planificación de la conducta, así como del córtex motriz del lóbulo parietal y del córtex sensorial, que proporcionan retroalimentación táctil que te indica que has presionado la tecla correcta de tu instrumento o movido la batuta como pensaste que lo hacías. Leer música exige la participación del córtex visual, situado en la parte de atrás de la cabeza, en el lóbulo occipital.” (Levitin, 2008: 94).

Uno de los factores clave en el aprendizaje es el correcto desarrollo de las capacidades lectoescritoras. Los bajos niveles de comprensión lectora de los estudiantes son, en muchos casos, el origen de un bajo rendimiento escolar y de la desconexión con el grupo/clase en el proceso de aprendizaje. La lectura, la escritura y el habla (las tres actividades mantienen una intensa asociación entre sí a nivel cognitivo) comparten gran cantidad de procesos cerebrales con la escucha, la interpretación o la lectura musical. No existe, por tanto, un centro específico del lenguaje en nuestro cerebro, como tampoco existe un centro específico para la música.

La neuroplasticidad, la capacidad que el cerebro tiene para reorganizar sus funciones en distintas regiones, pone de manifiesto incluso que la especificidad regional puede ser temporal, como han demostrado ciertos casos en los que, tras un trauma o una lesión cerebral, los centros de procesamiento de funciones mentales importantes se desplazan a otras regiones en el cerebro. Esta neuroplasticidad es mayor en niños y en adolescentes que en adultos. Esto es debido al proceso que el cerebro sigue, a lo largo de las diferentes fases de la vida de una persona, en el establecimiento de sus redes y conexiones neuronales.

Tras el nacimiento, nuestro cerebro pasa por un periodo de desarrollo neuronal que se mantiene durante los primeros años de vida. Se forman más conexiones neuronales y con más rapidez que en cualquier otra etapa de la vida. Durante la etapa media de la infancia estas conexiones comienzan a podarse, y el cerebro mantiene sólo aquellas más importantes y que utiliza con más frecuencia. Los conocimientos y habilidades que adquiramos con posterioridad a este periodo se canalizarán a través de esta red de conexiones neuronales que el cerebro mantiene activas. Como explica Daniel Levitin, “la estrecha proximidad del procesamiento de música y habla en los lóbulos frontal y temporal, y su solapamiento parcial, parece indicar que los circuitos neuronales que se reclutan para la música y para el lenguaje pueden iniciar su vida indiferenciados” (Levitin, 2008:138).

Posteriormente, con el desarrollo neuronal basado en la propia experiencia de vida y la exposición a estímulos del mundo exterior, el niño acaba creando unos circuitos de conexiones neuronales más o menos dedicados a la música y otros más centrados en la decodificación del lenguaje. Sin embargo, tal y como propone Ann Patel (2003) en su hipótesis de servicio de integración sintáctica, hay ciertos

recursos que dichas vías pueden compartir. Por otro lado, recientes estudios han constatado que la neuroplasticidad cerebral se mantiene en la edad adulta. Las investigaciones llevadas a cabo por Eleanor Maguire (referidas en Blakemore y Frith, 2007), han puesto de relieve que el hipocampo posterior (responsable de la orientación espacial) es mayor en los taxistas que en los no taxistas de la misma edad (y su tamaño guardaba relación directa con el tiempo que el taxista había estado conduciendo), y experimentos como los de Álvaro Pascual-Leone han demostrado cómo las adaptaciones de las distintas áreas cerebrales se producen en periodos de actividad específica de tan solo cinco días. Como en todo desarrollo cognitivo que combine un porcentaje de herencia genética y otro de aprendizaje a través de la socialización, existen diferencias individuales en el nivel de establecimiento de nuevas conexiones y en el grado de solapamiento de las diferentes regiones cerebrales en los procesos mentales relacionados con la música.

2.1.2 Inteligencias múltiples

Desde que Howard Gardner la formulara en el año 1983, la teoría de las inteligencias múltiples ha encontrado un lugar natural de desarrollo en el ámbito educativo. “Lo que hice fue tomar la palabra inteligencia, que era propiedad de la gente del coeficiente intelectual, y dije: la música es un talento y las matemáticas son inteligencia, pero ¿por qué debemos llamar inteligentes a las personas buenas con los números y solo talentosos a aquellos que dominan el tono, la armonía, el timbre?”¹. Además de existir una inteligencia propiamente musical, la música puede utilizarse como recurso educativo para trabajar el resto de inteligencias.

Por otro lado, la posibilidad que ofrecen las inteligencias múltiples de trabajar un mismo concepto, contenido o competencia desde diferentes formas de acceder al conocimiento, aprehenderlo y experimentarlo posibilita un mayor engagement del alumno, al poder personalizar el proceso de enseñanza/aprendizaje adaptándolo a las inteligencias que cada niño tiene más desarrolladas y fortaleciendo a través del propio aprendizaje otras en las que cada niño en particular tenga alguna carencia.

Hemos tomado como referencia el enfoque planteado por el Colegio Montserrat para la elaboración del currículo de Educación Infantil y Primaria, y sistematizado a través de varias publicaciones (Del Pozo, 2012 y 2013).

¹ Entrevista de Eduard Punset a Howard Gardner, cuya transcripción puede leerse en el sitio web <http://msangben.blogspot.com.es/2012/01/entrevista-de-howard-gardner-con.htm>

2.1.3 Música y bienestar

La investigación en el ámbito de la relación de la música y la educación se ha centrado, en los últimos años, en estudiar los efectos de la música como fuente de bienestar y felicidad, aspectos que cobran cada vez más importancia en el desarrollo psicosocial del niño, por la influencia en la autopercepción, la autoeficacia y el autoconcepto. Es esta una línea de investigación que instituciones como SEMPRES (Society for Education, Music and Psychology Research) están poniendo en valor, como muestra el último Congreso celebrado por esta institución en abril del presente 2013, bajo el título *“Setting the tempo: the need for a progressive research programme on Music, Health and Wellbeing”* (Ajustando el tempo: la necesidad de un programa de investigación progresiva en Música, Salud y Bienestar), o los últimos estudios publicados en este ámbito (Dingle et al., 2013, Van den Tol y Edwards, 2013 o Laukka y Quick, 2013).

En un reciente metaestudio, Susan Hallam (2010) recoge los resultados de las investigaciones más importantes de los últimos 20 años en este campo. En este artículo se identifican ocho ámbitos educativos en los que influye positivamente la educación musical. Además del desarrollo de las competencias lingüísticas y la conciencia fonológica, la habilidad lectora, la competencia matemática, el desarrollo intelectual, la creatividad o el rendimiento escolar, se identifican nuevos ámbitos sobre los que la música tiene una acción positiva: las habilidades sociales y la competencia emocional, el bienestar y el desarrollo físico.

2.2 Definición del proyecto

2.2.1 Líneas de actividad del proyecto

En el diseño pedagógico de Música y Talento, y de acuerdo con los objetivos perseguidos, se han establecido las siguientes líneas de trabajo:

- Sensibilización musical
- Desarrollo psicomotriz
- Relajación y concentración
- Trabajo cooperativo
- Fortalecimiento de la autoestima
- Comunicación
- Bienestar
- Creatividad

Asimismo, se han definido una serie de criterios que sirvieran de guía, tanto para la elección de las actividades a poner en práctica como para el enfoque dado al planteamiento global de la escuela y al desarrollo concreto de cada una de las sesiones:

- Juego: ha sido la base de organización de todo el proyecto. Todas las actividades planteadas han tenido la forma de juego, de manera que los niños tuvieran desde el principio la sensación de que venían a “jugar a la música”.
- Papel protagonista del niño. Todo el programa de formación se ha basado en la exploración y la experimentación a través de la música, con el niño siempre como protagonista activo de cada actividad. Se ha valorado la iniciativa, la improvisación, la propuesta de nuevas actividades por parte de los niños, la integración en el espacio y el entorno de la clase de experiencias provenientes de su vida diaria, etc.
- Motivación intrínseca: se ha partido en todo momento de la libertad de elección de cada niño a la hora de participar o no en cada uno de los juegos, con la intención de que cada uno pudiera encontrar una motivación personal no condicionada que potenciara su implicación. En esta misma línea, el nivel de complejidad de cada juego o prueba se ha ido adaptando al nivel de desarrollo cognitivo, social y cultural de cada niño, de forma que cada actividad supusiera un reto personal para cada uno y que fuera capaz de superar con un grado medio de esfuerzo, potenciando así el efecto de la recompensa por la autosuperación.
- *Actividades win-win y basadas en el trabajo cooperativo: se han desarrollado juegos y actividades que pusieran en valor el trabajo en equipo y el logro colectivo a través del esfuerzo compartido. Se ha evitado así el fomento de la competitividad individual a favor de una competitividad basada en el apoyo y el aprendizaje colectivo.*
- *Uso del refuerzo positivo.*

2.2.2 Organización de la escuela

El proyecto Música y Talento, durante el curso escolar 2013-2013, ha adoptado la forma de escuela que desarrolla una actividad de carácter extraescolar dentro del Colegio Santa Ana de Sevilla. La distribución de grupos y la estructura de las sesiones de trabajo se configuró de la siguiente forma:

Grupos: se establecieron cuatro grupos, de acuerdo con la edad y el nivel educativo de los niños participantes:

- Infantil I (1º de Educación Infantil y niños del primer semestre de 2º de Educación Infantil).
- Infantil II (niños del segundo semestre de 2º de Educación Infantil años y 3º de Educación Infantil)

- Primaria I (1º y 2º de Educación Primaria)
- Primaria II (3º y 4 de Educación Primaria)

Sesiones de una hora de trabajo:

- Infantil: dos sesiones semanales.
- Primaria: una sesión semanal, completada con una sesión de una actividad complementaria a elegir por los niños: Grupo vocal o Ensemble de percusión.

2.2.3 Integración con el currículo escolar

A partir de uno de los objetivos principales del proyecto (el desarrollo de una metodología que se pueda integrar en el currículo escolar), el proyecto se ha planteado, en esta primera fase de desarrollo con carácter de actividad extraescolar, como un complemento educativo a la enseñanza impartida en el propio colegio. Esta complementariedad se ha desarrollado a través de dos líneas: por un lado, se ha mantenido el contacto con el equipo docente del centro educativo, especialmente en aquellos casos de niños con necesidades educativas especiales, consensuando enfoques, recursos y líneas de acción que, desde el proyecto, refuercen los objetivos pedagógicos de cada ciclo educativo y sea a la vez una respuesta a las necesidades y a las propuestas de desarrollo académico del centro.

Por otro, se han integrado en la actividad del proyecto parte de los contenidos presentes en el currículo escolar de cada uno de los niveles educativos, especialmente en las áreas de Matemáticas, Lengua, Conocimiento del Medio e Inglés. De esta forma, la distribución de competencias y contenidos para cada uno de los niveles, de forma global, ha sido la siguiente:

- Educación Infantil: adquisición de conocimientos musicales básicos, desarrollo de habilidades psicomotrices, sensibilización musical y apoyo en el proceso de aprendizaje de lectura y escritura.
- Educación Primaria: sensibilización musical, desarrollo psicomotriz, lenguaje musical, creatividad a través de la música y relación de la música con otras materias de su nivel educativo: Matemáticas, Conocimiento del Medio e Inglés.

3. Desarrollo de actividades

El desarrollo de la actividad en la escuela se ha organizado en torno a proyectos, cada uno de los cuales se ha centrado en varios objetivos concretos a partir de las líneas de trabajo anteriormente definidas. Cada uno de los proyectos ha tenido una duración determinada, en función de los objetivos, el número y grado de dificultad de las actividades diseñadas dentro de cada proyecto o la conveniencia de establecer una programación de carácter más intensivo, con una mayor cantidad de tiempo de clase dedicado al proyecto en cada sesión, o más extensivo, con proyectos en los cuales se ha trabajado durante un menor tiempo de clase, pero a lo largo de un mayor número de sesiones. De entre los distintos proyectos puestos en marcha, pasamos a exponer, a modo de muestra, cuatro de ellos.

3.1 Hacemos ritmo con el cuerpo

El objetivo principal de este proyecto es el trabajo sobre la psicomotricidad, la coordinación y la lateralidad a través del ritmo ejecutado con y sobre el propio cuerpo. Mediante una serie de juegos y ejercicios de percusión corporal se refuerza la coordinación motriz y la individualización de los movimientos de las extremidades (en una primera fase, independencia entre las dos extremidades superiores, en una segunda entre las dos inferiores, y en una tercera fase la independización de movimientos entre las extremidades superiores e inferiores). El trabajo sobre esta coordinación de movimientos y extremidades favorece el establecimiento del patrón cruzado, paso previo para la definición de la lateralidad a nivel neuronal, y con ella la del hemisferio cerebral dominante. Como afirman varios autores (Doman, 1989; Pickler, 1984), esta dominancia cerebral es fundamental en los procesos de lectoescritura, ya que en el desarrollo de la competencia lectora uno de los ojos (y por tanto, uno de los hemisferios del cerebro) debe guiar la exploración visual.

Asimismo, esta práctica no sólo facilita la adquisición e integración del conocimiento por parte del niño, sino que lo acerca de manera excepcional a otros aspectos de su experiencia primaria, la experiencia directa de los sentidos, lo que puede conseguir que los circuitos neuronales que se van creando y estableciendo para la práctica musical y de la lectura sean más amplios al establecer redes y conexiones con los circuitos encargados de la respuesta motora. Por ejemplo, los estudios de violinistas de Thomas Elbert (referidos en Blackemore y Frith, 2007) han demostrado que la región del cerebro responsable del movimiento de la mano izquierda aumenta de tamaño conforme aumenta la práctica de ejecución del instrumento. Posteriores investigaciones llevadas a cabo por Daniel Levitin (2008) también han demostrado que el cerebelo, que es el responsable del control del movimiento

en la mayoría de las especies, registra fuertes picos de actividad cuando se le pide a las personas estudiadas que escuchen música (no siendo así cuando lo que escuchan es ruido).

Otro de los objetivos planteados en este proyecto es proporcionar al niño la consciencia de que su propio cuerpo puede ser un instrumento musical, y hacerle partícipe de la cantidad de elementos sonoros que existen en nuestro entorno, y cómo a partir de muchos de ellos se puede extraer una forma musical. El niño aprende así a identificar los diferentes elementos de la música y a guardar en su memoria a largo plazo patrones rítmicos y melódicos que provienen de su entorno inmediato.

Este proyecto se ha desarrollado de forma extensiva, a lo largo de todo el curso, en todos los niveles educativos y grupos de clase en la escuela.

3.2 La música, tu nuevo lenguaje

Se ha diseñado un sistema propio de enseñanza que permita el conocimiento del lenguaje musical de forma experiencial, que parta de la creación, por parte del propio niño, de estructuras rítmicas y melódicas que se puedan reflejar e identificar mediante un sistema de piezas móviles y de la combinación de colores. Se trata de un sistema que se apoya en el trabajo sobre distintos tipos de inteligencia:

- Espacial: las estructuras musicales se construyen sobre un espacio físico concreto, una lámina plastificada con guías.
- Kinestésica: cada frase rítmica o melódica es posteriormente interpretada por el niño mediante percusión corporal, instrumentos de pequeña percusión y de percusión afinada.
- Lógico-matemática: partiendo de la relación de proporciones que existe en la estructura de figuras rítmicas musicales, el planteamiento de creación de los patrones musicales se ha elaborado de forma que ha requerido muchas veces que el niño realice cálculos de proporción y equivalencia entre el tamaño y número de piezas a poder utilizar.
- Interpersonal: muchos de los juegos diseñados dentro de este proyecto se han basado en la creación e interpretación colectiva (por parejas o tríos) de esas estructuras musicales, favoreciendo los procesos de comunicación, negociación y consenso en la fase de composición y de coordinación y atención en la fase de interpretación.

Una de las funciones de la música en el desarrollo del niño, de acuerdo con Cosmides y Tooby (1992) es preparar su mente para una serie de actividades sociales y cognitivas complejas, ejercitando el cerebro de manera que esté preparado para las exigencias que plantea el lenguaje y la interacción

social. A través de este proyecto, se ha potenciado igualmente el trabajo en aspectos directamente relacionados con la comunicación y el uso del lenguaje:

- Asociación signo – sonido
- Codificación y decodificación de un lenguaje
- Capacidad de creación y comunicación a través de ese nuevo lenguaje.

Este proyecto se ha desarrollado igualmente durante gran parte del curso escolar. Se inició tras el primer mes de clase, una vez desarrolladas a nivel básico las habilidades psicomotrices necesarias para la ejecución de las estructuras rítmicas. Se ha trabajado con los dos grupos de Educación Primaria.

3.3 Canciones que me gustan

“Canciones que me gustan” se basa en la siguiente premisa: cada niño tiene que pensar y elegir su pieza musical preferida, y presentarla en clase. El proyecto, desarrollado a lo largo de un trimestre con los alumnos de los dos Grupos de Educación Primaria, se ha realizado de la siguiente forma: cada semana se decidía qué niño iba a presentar su canción en la sesión de la semana siguiente. Durante esa semana cada niño, ayudado por sus padres, buscaba información sobre esa canción (título, compositor, plantilla instrumental o vocal, historia de esa canción) y la redactaba con su propia letra. En la sesión siguiente, ese niño hacía una exposición ante los demás, en la que además de aportar la información recogida, contaba también por qué le gustaba esa canción. La exposición finalizaba con la escucha de la canción por parte de todos.

Los conceptos trabajados en este proyecto han sido los siguientes:

- Inteligencias intrapersonal e interpersonal, al propiciar que cada niño comparta con los demás algo de carácter personal.
- Motivación, al tener el trabajo realizado un reconocimiento mediante el propio acto de la exposición y el aplauso de los compañeros.
- Conocimiento de distintos estilos y culturas. Gracias a la diversidad de las piezas musicales elegidas (desde obras de ballet a música pop y rock, étnica, bandas sonoras) se ha podido profundizar en las diferencias de las músicas del mundo y las distintas formas musicales que una canción puede tener.
- Identificación de parámetros musicales: cada exposición y audición posterior ha servido para trabajar en la identificación de timbres, la reproducción de patrones rítmicos o el reconocimiento de parámetros como la intensidad, el tempo o la altura tonal.
- 3.4 Escuela de Luthiers

Este taller de construcción de instrumentos, desarrollado a lo largo del tercer trimestre, se ha realizado como parte final de todo el trabajo realizado previamente en relación a la tímbrica y al conocimiento de los instrumentos musicales. A lo largo del curso se han conocido los principales instrumentos de cada familia de la orquesta, tanto a través de fragmentos de música, historias en las que cada timbre es un personaje², como trayendo físicamente esos instrumentos a clase y permitiendo que los niños experimenten con ellos.

En la “Escuela de Luthiers” los niños han construido sus propios instrumentos, a partir de materiales de desecho o caseros, y han aprendido igualmente a interpretar música con ellos. El proyecto de este curso se ha centrado en la fabricación de distintos tipos de aerófonos, que emulan los principios de funcionamiento sonoro de un oboe, una trompa y un trombón de varas. Los objetivos perseguidos a través de este proyecto han sido los siguientes:

- Conocimiento de los instrumentos y sus principios de funcionamiento.
- Aprendizaje de los distintos parámetros de la música y de la física acústica mediante la experimentación:
 - Altura tonal en función de la longitud de los tubos.
 - Producción del sonido a través de la vibración de una membrana o de los labios del músico.
 - Diferentes sonoridades en función de los materiales usados.
 - Diferencia de intensidad en función de la presión del aire ejercida por el ejecutante.
- Trabajo colaborativo: una vez construidos los instrumentos y aprendida la técnica de ejecución, los niños han interpretado, con ejecuciones sencillas y tonos básicos, fragmentos de una pieza musical. En este caso la obra elegida ha sido “El palacio del rey de la montaña”, de la suite *Peer Gynt*, de *Edward Grieg*. A través de la experiencia de interpretación colectiva de esta orquesta se han trabajado y reforzado las ideas siguientes:
 - Importancia de la aportación de cada niño, por breve que esta sea.
 - Necesidad de sumar el esfuerzo de todos (trabajo sobre la intensidad) para alcanzar la sonoridad y el efecto deseados.

2 “Historias con música” ha sido otro de los proyectos llevados a cabo en Música y Talento. En ellos, la maestra inventa una historia en la que cada niño representa un personaje. Cada niño, ayudado con uno de los instrumentos de la clase tienen que representar su papel, tocándolo de forma acorde a su estado de ánimo, al desarrollo de la historia, a las relaciones entre personajes, etc. Guiados por la maestra, van contando entre todos esa historia. El niño explora las posibilidades que, desde los conocimientos musicales básicos que ya posee (tocar fuerte o flojo, rápido o lento...), pero especialmente desde su libertad de crear música sin restricción alguna, tiene para expresar una emoción, para traducir el reflejo que la historia está teniendo en su imaginación.

— *Importancia de escucharse y estar atentos unos a otros, para mantener el tempo y la sincronía en las entradas.*

3.4 Clases abiertas

Periódicamente a lo largo del curso, se han celebrado dos sesiones a las que se ha invitado a padres, hermanos y familiares a asistir y participar. Estas “clases abiertas” se han planteado como una forma de mostrar el trabajo realizado en la clase y como forma de integrar a las familias en el proceso de aprendizaje de los niños. En ellas, los maestros han desarrollado gran parte del trabajo habitual de cada sesión, explicando a los asistentes qué se hace en cada momento, los objetivos perseguidos con cada juego y la forma de proceder. En varios momentos de la clase, se invita a los asistentes a participar de la actividad que se desarrolla³.

Sin llegar a ser un proyecto concreto en sí, las clases abiertas han resultado de gran valor para trabajar los siguientes aspectos:

- Motivación y autoestima: el niño refuerza su motivación al ver cómo sus padres asisten a su clase y comparten con él ese momento. También mejoran su autoestima cuando descubren que ellos saben hacer algo que sus padres no y que además pueden enseñarles a hacerlo.
- Fortalecimiento del vínculo paterno-filial, al permitir participar a los padres de esta actividad y compartirla con sus hijos. Se posibilita también la comunicación entre padres e hijos, al conocer otro lenguaje (el musical) y compartir otras experiencias a través de las cuales los niños se están desarrollando personal y socialmente.
- Refuerzo del compromiso.
- Recompensa al esfuerzo y a la implicación personal.

4. Conclusiones

Después de la puesta en marcha y el desarrollo de este proyecto durante un curso académico, la valoración que podemos hacer de la experiencia es muy positiva. Los objetivos planteados se han cubierto y se ha observado una evolución dentro de cada uno de los grupos tanto en la adquisición y aplicación de competencias y habilidades como en la mejora de la autoestima, la motivación,

3 En la web del proyecto Música y Talento (<http://www.musicaytalento.org>) pueden verse muestras en vídeo de algunas de estas clases abiertas.

la comunicación y las relaciones sociales, el trabajo en equipo o el bienestar. Como parte de la valoración de los resultados de la actividad, se ha recavado a los padres, a través de un cuestionario especialmente diseñado, su opinión acerca de la evolución de los niños a lo largo de todo el curso académico en relación a la actividad desarrollada en música y Talento. En todos los casos la valoración ha sido muy positiva. En los casos de niños con unas autoestima, extroversión y sociabilidad iniciales altas, estas características se han visto reforzadas y potenciadas. En los casos de niños más tímidos, introvertidos o con autoestima baja su participación en el proyecto les ha ayudado a desarrollar su comunicación con los compañeros, a la vez que a ganar en seguridad y confianza.

Si bien no se ha hecho una medición de la influencia de la participación en Música y Talento sobre el rendimiento escolar (lo que por otro lado no era el objetivo principal de este proyecto), sí se ha realizado un estudio sobre el resultado de la actividad desarrollada en Música y talento, a través de la medición de la autoeficacia de los niños en la realización de las tareas y la consecución de los objetivos planteados en la escuela. Se trata de un estudio de carácter exploratorio, realizado al final del curso académico. Se ha partido de la introducción y el desarrollo del concepto de autoeficacia realizados por Bandura (1977, 1986, 1997), y se ha usado una adaptación de la escala validada por Ritchie y Williamon (2011) en dos estudios sobre autoeficacia en el aprendizaje de música.

Aunque aún no se pueden aportar las conclusiones finales del estudio (actualmente en fase de elaboración de dichas conclusiones), una primera lectura de los resultados obtenidos a partir de la tabulación de los datos recogidos muestra un alto porcentaje en la capacidad de afrontar y superar retos concretos (por ejemplo construir ritmos con las fichas de lenguaje musical), satisfacción personal por los retos conseguidos e implicación y motivación personal para participar en los juegos que les resultan más complicados o que a priori les pueden parecer aburridos.

Más allá de los datos obtenidos, están otros resultados: la alegría con la que los niños han venido cada día a las clases, la implicación en cada actividad realizada, la capacidad para exteriorizar emociones a través de la música o, aludiendo a la metáfora del compositor Benjamin Zander⁴, el brillo en sus ojos cada vez que han conseguido superar alguno de los pequeños grandes retos que la escuela les ha propuesto. Quizás todo se pueda resumir en la frase que una de las alumnas del grupo de Educación Primaria le dijo a su madre, al hablar con ella de lo bien que se lo pasaba en Música y Talento, pocas semanas después del inicio de curso: “mamá, por fin he encontrado algo para lo que sirvo.”

4 Conferencia TED pronunciada por Benjamin Zander en 2009. Puede verse en la dirección web siguiente: http://www.ted.com/talks/benjamin_zander_on_music_and_passion.html

Referencias

- Ball**, Philip (2010): *El instinto musical. Escuchar, pensar y vivir la música*. Madrid, Turner.
- Bandura**, A. (1977): "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change". *Psychological Review*, 84, 191 – 215.
- Bandura**, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura**, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of self control*. New York: Freeman.
- Blakemore**, Sarah-Jayne y Frith, Uta (2007): *Cómo aprende el cerebro*. Ariel, Barcelona.
- Del Pozo**, Montserrat (2013): Una experiencia a compartir. Las inteligencias múltiples en el Colegio Montserrat. Tekman Books, Barcelona.
- Del Pozo**, Montserrat (2012): Inteligencias múltiples en acción. Educación Infantil en el Colegio Montserrat. Tekman Books, Barcelona.
- Dingle**, Genevieve A.; Brander, Christopher; Ballantyne, Julie; and Baker, Felicity A. (2013): "‘To be heard’: The social and mental health benefits of choir singing for disadvantaged adults". *Psychology of Music* July 2013 41: 405-421, first published on February 8, 2012 doi:10.1177/0305735611430081
- Doman**, Glenn (1989): *Cómo multiplicar la inteligencia de su bebé*. EDAF, Madrid.
- Egaña** et al. (2010): "Efectos de las actividades artísticas en el desarrollo de habilidades cognitivas y no cognitivas en estudiantes vulnerables: el caso de la orquesta de Curanilahue". Serie de Documentos de Trabajo 325, Departamento de Economía, Facultad de Economía y Negocios Universidad de Chile (octubre 2010).
- Fiske**, E. B. (1999) "Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning", Arts Education Partnership. Disponible en: <http://www.aep-arts.org/files/publications/ChampsReport.pdf>
- Gardner**, Howard (1983): *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York, Basic Books.
- Hallam**, Susan (2010) "The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people". *International Journal of Music Education* 2010 28: 269.
- Laukka**, Petri and Quick, Lina (2013): "Emotional and motivational uses of music in sports and exercise: A questionnaire study among athletes." *Psychology of Music* March 2013 41: 198-215, first published on November 11, 2011 doi:10.1177/0305735611422507
- Levitin**, Daniel (2008): *Tu cerebro y la música*. RBA, Barcelona.
- McAdams**, Stephen (1993): *Thinking in sound: the cognitive psychology of human audition*. Oxford University Press, Oxford
- Patel**, Ann (2003): "Language, music, syntax and the brain", en *Nature Neuroscience* 6 (7): 674-681.
- Pikler**, Emmi (1984), *Moverse en libertad: desarrollo de la motricidad global*. Narcea. Madrid.

- Piro**, Joseph M. y Ortiz, Camilo (2009): "The effect of piano lessons on the vocabulary and verbal sequencing skills of primary grade students". *Journal Psychology of Music*, 16th March 2009
- Reyes Belmonte**, M^a del Carmen (2011): El rendimiento académico de los alumnos de Primaria que cursan estudios artístico - musicales en la Comunidad Valenciana. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universitat de València
- Southgate** et al. (2009): "The Impact of Music on Childhood and Adolescent Achievement", *Social Science Quarterly*, 2009; 90 (1): 4 DOI: 10.1111/j.1540-6237.2009.00598.x
- Tooby**, J. & Cosmides, L (1992): "The psychological foundation of culture". En Barkow, Cosmides & Tooby (Eds.) *The adapted mind*. Oxford, O.U.P.
- Van den Tol**, Annemieke J. M. and Edwards, Jane (2013): "Exploring a rationale for choosing to listen to sad music when feeling sad". *Psychology of Music* July 2013 41: 440-465, first published on December 21, 2011 doi:10.1177/0305735611430433

Envolver os alunos com portefólios digitais

Simão Lomba

(Portugal)

lomba.simon@gmail.com

Resumo

Enquadramento Conceptual: A Escola para todos apresenta vantagens inegáveis, mas também coloca desafios importantes. Como fazer com que todos os alunos continuem interessados na escola ao longo dos anos, sem perderem o interesse e sem caírem no abandono escolar? Que estratégias usar para que cada aluno sinta que faz parte da escola e que esta tem algo de importante para lhe oferecer, no presente e no futuro? Diversos estudos têm mostrado que a aprendizagem por projetos favorece o envolvimento dos alunos e pode contribuir para a melhoria das suas aprendizagens. O ensino da literacia de informação prepara os alunos para a sociedade de informação e do conhecimento e pode ser um fator favorável para a aprendizagem dos alunos. **Objetivos:** Desenvolver as competências de literacia de informação dos alunos através de projetos de pesquisa orientada, suportados em portefólios digitais. **Metodologia:** Foi usada metodologia qualitativa, com o acompanhamento em dois anos consecutivos do trabalho dos estudantes do 9º ano numa Escola do Ensino Básico, na construção de portefólios digitais que serviram para documentar o processo de pesquisa de informação. **Resultados:** Apesar das dificuldades sentidas ao longo do projeto, os estudantes gostaram de trabalhar em grupo e de realizar as atividades do projeto, tendo afirmado que estas foram úteis e que aprenderam com elas. **Conclusão:** A aprendizagem por projetos de pesquisa orientada, suportados por portefólios, têm potencial para a aprendizagem dos alunos e para melhorarem o seu envolvimento nas atividades da escola e na ligação escola-família. No entanto, é aconselhável uma abordagem integrada com a participação de várias disciplinas e do professor bibliotecário.

Palavras chave: Literacia de Informação, envolvimento dos alunos, portefólios digitais.

Abstract

Conceptual Framework: The School for all presents undeniable advantages, but also poses important challenges. How to make all students remain interested in school over the years without losing interest and without dropout? What strategies to use in order that each student feels that he or she belongs to the school and that the school has something important to offer, now and in the future? Several studies have shown that guided inquiry, encourages the involvement of

students and can contribute to the improvement of their learning. Information literacy Instruction prepares students for the information and Knowledge society and can be a factor conducive to student learning. **Objectives:** Developing information literacy skills of students through guided inquiry, supported in digital portfolios. **Methodology:** It was used a qualitative methodology, with the accompaniment of two consecutive years of the work of students in the 9th year's Middle School in building digital portfolios which served to document the process of information search. **Results:** Despite the difficulties encountered during the project, the students liked to work in groups and carry out the activities of the project, stating that these were useful and learned from them. **Conclusions:** Guided Inquiry supported by digital portfolios can improve student learning and their involvement in school activities and school-family connection, however it is advisable an integrated approach involving multiple disciplines and the teacher librarian. **Keywords:** Information Literacy, student engagement, digital portfolios

1. Introdução

Este trabalho faz parte de uma investigação mais abrangente iniciada no âmbito do mestrado em Educação, na especialidade de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e Educação, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e que, em princípio, irá ter continuidade num programa de doutoramento na mesma instituição. Trata-se de uma investigação em retrospectiva, no sentido de que surgiu para tentar responder a uma pergunta à posteriori, sugerida pelos dados recolhidos no trabalho de campo. A pergunta que surgiu foi a seguinte: será que existe alguma relação entre a utilização dos portefólios de aprendizagem, no contexto do ensino da literacia de informação, e o envolvimento dos alunos na escola?

Ao longo de três anos letivos, promovi a utilização dos portefólios digitais nas aulas da disciplina de TIC e da disciplina de Educação Tecnológica, integrados num Programa Educativo de Literacia de Informação (PELI). Pretendia desenvolver as competências de literacia informacional dos estudantes, o que pressupunha a sua avaliação antes e depois da aplicação do PELI. No que diz respeito ao trabalho que aqui se apresenta, este centra-se na relação entre os portefólios digitais e o envolvimento dos alunos neste contexto de desenvolvimento das competências de literacia de informação. Os portefólios criados ao longo destes três anos foram evoluindo, tanto no que se refere às ferramentas informáticas utilizadas, como em relação ao modelo que serviu de base à pesquisa orientada, usada no PELI. Os portefólios dos estudantes começam por ser muito simples no primeiro ano, melhoram ligeiramente no segundo ano e só em 2012/2013 começam a incluir atividades não diretamente relacionadas com o Programa Educativo de Literacia de Informação. Esta evolução nos portefólios de aprendizagem

resultou, por um lado, da aprendizagem do trabalho anterior e, por outro, do envolvimento de outros professores iniciado com uma ação de formação realizada na escola onde decorreu o projeto.

As conversas que fui tendo nas aulas com os estudantes ao longo destes três anos pareciam indicar que os alunos ficavam mais envolvidos nas atividades ao usarem os portefólios de aprendizagem. A análise dos dados aqui realizada vai no mesmo sentido, apesar de os resultados não serem conclusivos, uma vez que os dados existentes são relativamente escassos e os estudantes não foram inquiridos diretamente sobre esta questão.

2. Enquadramento conceptual

A investigação foi motivada pela constatação de que os estudantes tinham grandes dificuldades em encontrarem e usarem adequadamente a informação em ambientes digitais. Na escola onde decorreu este trabalho e onde o seu autor tem lecionado a disciplina de TIC, era frequente os estudantes entregarem aos seus professores trabalhos que resultavam de “corte e colagem” simples, ou mesmo de cópias integrais de conteúdos de um ou de vários sítios da Internet. Alguns dos estudantes quando eram interpelados sobre o procedimento davam respostas que indicavam que eles não viam nada de mal neste procedimento. É importante salientar uma prática relativamente generalizada, em que alguns professores pedem aos seus alunos para fazerem trabalhos de pesquisa, assumindo implicitamente o uso da Internet, sem lhe darem indicações como se faz essa pesquisa, assumindo que os alunos já sabem como fazê-lo. A destreza da maior parte das crianças de hoje em dia na manipulação de teclados e de ecrãs táteis, fascina alguns professores (e pais) que não têm esse domínio, confundindo este à-vontade com os dispositivos tecnológicos, com as competências de utilização dessa tecnologia para fins específicos no contexto de aprendizagem escolar.

Foi neste contexto que decidi iniciar um projeto com o objetivo de melhorar as competências de literacia de informação dos estudantes. A primeira fase do projeto passaria pela avaliação das competências de literacia dos estudantes. Em seguida seria aplicado um Programa Educativo de Literacia de Informação (PELI), no final do qual seriam novamente avaliadas as competências de Literacia de Informação dos estudantes. Os conhecimentos de Literacia de Informação foram avaliados através de um pré-teste aplicado no início do ano letivo e de um pós-teste aplicado no final do PELI (Lomba, 2013). Para desenvolver o PELI usaram-se portefólios digitais que funcionaram essencialmente como agregadores das diversas atividades que constituíam o programa educativo de literacia de informação.

No ano da investigação, os comentários orais de alguns estudantes pareciam indicar que a utilização dos portefólios digitais contribuía para o seu envolvimento na escola. Foi a partir daqui que surgiu a

ideia de iniciar o estudo que aqui se apresenta. Trata-se de um estudo em retrospectiva, uma vez que só depois do trabalho de campo surgiu a questão de saber se a utilização dos portefólios digitais de aprendizagem pelos estudantes contribuiria para o seu envolvimento na escola.

Durante a investigação principal alguns sinais sugeriam que os portefólios digitais contribuíam para o envolvimento dos alunos nas atividades relacionadas com a literacia de informação e relativamente à disciplina de TIC, facilitando a comunicação com a família e o seu envolvimento na vida académica dos seus educandos, designadamente as referências positivas de alunos em relação à utilização dos portefólios digitais e a utilização das mesmas ferramentas para criarem outro tipo de conteúdos (pessoais e escolares). No entanto, os alunos só utilizam os portefólios para as atividades propostas pelo professor, apesar de terem sido incentivados a outro tipo de utilização. Surge então a questão de saber por que é que os estudantes não inserem no seu portefólio atividades produzidas noutras disciplinas?

2.1 Literacia de Informação

A expressão *information literacy*, que traduzimos por literacia informacional ou literacia de informação, é referida pela primeira vez em 1974 por Paul Zurkowsky numa proposta submetida à *National Commission on Libraries and Information Science*, onde defendia que a principal prioridade desta comissão deveria ser direcionada para estabelecer um programa nacional para atingir a literacia de informação universal em 1984 (Zurkowsky, 1974, p.30). Ao longo dos anos foram sendo apresentadas várias definições de literacia de informação por diferentes autores. Em 1976, Hamlink, e Owens viam a literacia de informação como um instrumento de emancipação política (Spitzer et al., 1998, p.19). Christina Doyle (1992) alargou o âmbito da definição da literacia de informação que constava do relatório final do comité presidencial de literacia de informação que afirmava que uma pessoa letrada em informação devia ser capaz de reconhecer quando precisa de informação e de ter a capacidade de encontrar, avaliar e usar eficazmente a informação de que necessita. Para Doyle (1992) a literacia de informação é a capacidade para encontrar, avaliar e usar a informação a partir de diferentes fontes. Segundo a *Association of College and Research Libraries* (ACRL, 2000), Literacia de informação é o conjunto de aptidões que os indivíduos devem ter para reconhecerem quando precisam de informação, e como devem encontrar, avaliar e usar, com eficácia, a informação de que necessitam. Para a *US National Commission on Library and Information Science* (2003), a literacia de informação compreende os interesses e as necessidades de informação e a capacidade de identificar, localizar, avaliar, organizar e criar de forma eficaz, usar e comunicar a informação para tratar de assuntos ou problemas correntes, sendo encarada como um pré-requisito para participar eficazmente na sociedade da informação, e é parte do direito humano básico de aprendizagem ao longo da vida.

O que é designado por literacia de informação vai variando ao longo do tempo, por um lado para acompanhar a evolução da tecnologia e, por outro, como resultado de um enriquecimento resultante de algumas limitações evidenciadas pela investigação. Os padrões de literacia de informação também têm acompanhado esta evolução, verificando-se nos últimos tempos alguma insatisfação com os padrões mais abrangentes e neutros em relação às disciplinas, evidenciado pelo movimento para desenvolver padrões específicos para cada disciplina (Hinchliffe, 2008, p. 201).

2.2 Portefólios de Aprendizagem

Segundo Costa e Cruz (2008) os portefólios educativos têm os seguintes objetivos: promover o pensamento reflexivo; evidenciar o processo auto-reflexivo; estruturar os procedimentos de ensino e de aprendizagem; recolher informação de forma personalizada e estruturada; estimular a comunicação entre os intervenientes no processo educativo; desenvolver os processos interativo e colaborativo; promover a autonomia do estudante na gestão da aprendizagem; envolver os estudantes no processo de aprendizagem; facilitar a participação dos estudantes na seleção de conteúdos e nos critérios de avaliação; negociar a escolha do conteúdo a ser incluído de acordo com os critérios estabelecidos entre o professor e o estudante; registar os procedimentos e documentar o processo de aprendizagem; apresentar os trabalhos que podem evidenciar as aquisições; envolver ativamente todos os participantes no processo de ensino e aprendizagem; disponibilizar novas formas de ensino e ambientes de aprendizagem produtivos e participados; mostrar evidências do esforço e do progresso no conhecimento e no processo de aquisição de competências; realçar o processo de integração pessoal do conhecimento adquirido durante a formação teórica e prática. Os portefólios de aprendizagem permitem o desenvolvimento de práticas reflexivas e de comunicação dos alunos (Gomes, 2009, p. 144).

Kuhlthau, Caspari e Maniotes (2012) apresentam algumas vantagens dos portefólios digitais no ensino da literacia de informação: a família pode verificar o crescimento e a aprendizagem do estudante; os estudantes ficam mais conscientes relativamente à sua aprendizagem e aos seus progressos; os estudantes podem fazer uma auto-avaliação a partir dos conteúdos em todas as áreas de aprendizagem abordadas na pesquisa orientada, facilitando a tomada de consciência sobre o que precisam de melhorar, bem como reconhecer os seus progressos e as suas conquistas; são excelentes instrumentos de auto-avaliação que conduzem a uma aprendizagem profunda.

2.2.1 Criação dos portefólios

No ano letivo de 2010/2011 foi utilizada a ferramenta blogger (www.blogger.com) para criar os portefólios de aprendizagem. O professor criou um blogue para a disciplina de TIC e um blogue para cada turma. No blogue da disciplina, o professor disponibilizou recursos e indicações comuns a todas as turmas. No blogue da turma foram disponibilizados conteúdos e atividades que diziam respeito apenas a essa turma. Em seguida cada estudante criou o seu próprio blogue que iria servir para criar o seu portefólio. O blogue da turma destinava-se a funcionar como o portefólio da turma, pelo que também serviria para mostrar os melhores trabalhos dos estudantes da turma, procedendo-se de modo análogo para o blogue da disciplina. Uma das turmas tinha ainda um outro blogue para a disciplina de Educação Tecnológica que era lecionada pelo mesmo professor de TIC. Todos os blogues relacionados tinham hiperligações entre si de modo a permitir uma organização coerente de toda a informação. Existia uma hiperligação do blogue da disciplina para o blogue de cada turma e este tinha uma hiperligação para o blogue de cada estudante.

No ano letivo de 2011/2012 e no ano letivo de 2012/2013 foi utilizada a ferramenta “Google sites” (<https://sites.google.com>) para criar os portefólios digitais, mantendo-se tudo o resto a funcionar nos mesmos moldes. No ano letivo de 2011/2012 foram duas as turmas que tiveram a disciplina de TIC e Educação Tecnológica com o mesmo professor, tendo usado os portefólios digitais nas duas disciplinas. Os alunos que tiveram as duas disciplinas tinham um único portefólio para as duas disciplinas, sendo incentivados a adicionarem aos seu portefólio trabalhos de outras disciplinas, como de resto todos os restantes alunos. Na disciplina de Educação Tecnológica foram abordados conteúdos de fotografia digital e vídeo digital, pelo que estes conteúdos foram articulados com os da disciplina de TIC, o que permitiu que nestas turmas tivesse havido mais tempo para desenvolver o PELI, já que era usado o tempo de duas disciplinas, ainda que não fosse de forma exclusiva.

O acesso aos portefólios foi restringido aos professores e aos estudantes envolvidos. Ao portefólio da disciplina tinham acesso todos os estudantes inscritos na disciplina e os professores das respetivas turmas que o solicitassem. Ao portefólio da turma tinham acesso todos os alunos da turma e os professores da turma que o solicitassem. Ao portefólio do estudante tinha acesso ele próprio, o professor de TIC e os colegas da turma a quem ele desse permissão, que em princípio seriam todos. O estudante podia limitar o acesso a entradas específicas do seu portefólio. Ao substituir os blogues pela ferramentas Google sites, passou a ser mais fácil o controlo de acessos. O estudante passou a poder criar de forma simples secções inteiras com permissões diferentes, sendo estas permissões aplicadas de forma automática a qualquer conteúdo novo que fosse criado dentro desta secção.

Os portefólios ao funcionarem como agregadores de conteúdos incorporavam produtos criados com recurso a outras ferramentas tais como documentos de texto e apresentações do Google Docs /

Google Drive, o calendário Google com eventos relevantes, uma barra cronológica com a programação de atividades e uma hiperligação para uma wiki, entre outros, onde os alunos desenvolveram uma atividade de pesquisa (pbworks ou wikispaces, usando apenas uma delas em cada turma).

A utilização preferencial pela utilização dos produtos Google deveu-se ao facto de todos eles utilizarem como credenciais de acesso uma conta Gmail. Deste modo os alunos puderam criar uma conta Gmail e a partir desse momento passaram a usar essa conta para acederem aos vários recursos. Mesmo quando tinham que criar novas contas eram incentivados a usar o mesmo nome de utilizador e código de acesso, sempre que possível. Esta opção aumenta obviamente os riscos de acesso não autorizado, já que alguém que consiga “adivinhar” as credenciais de acesso de um recurso consegue aceder a todos. Apesar disso as vantagens parecem exceder as desvantagens neste caso concreto. Esta questão foi debatida com os alunos. A partir do ano letivo de 2011/2012, em algumas turmas, as wikis foram substituídas pela ferramenta Google sites complementada por documentos criados no Google Drive. A utilização de recursos Google Apps no domínio da escola, usada apenas por alguns alunos no ano letivo de 2012/2013 viria a ser um fator a adicionar a favor da utilização preferencial de produtos Google.

No ano letivo de 2012/2013 foram introduzidas algumas alterações nos portefólios digitais, utilizando como modelo de desenvolvimento do projeto a pesquisa orientada preconizada por Kuhlthau, Caspari e Maniotes (2007; 2012), ilustrado na fig. 1.

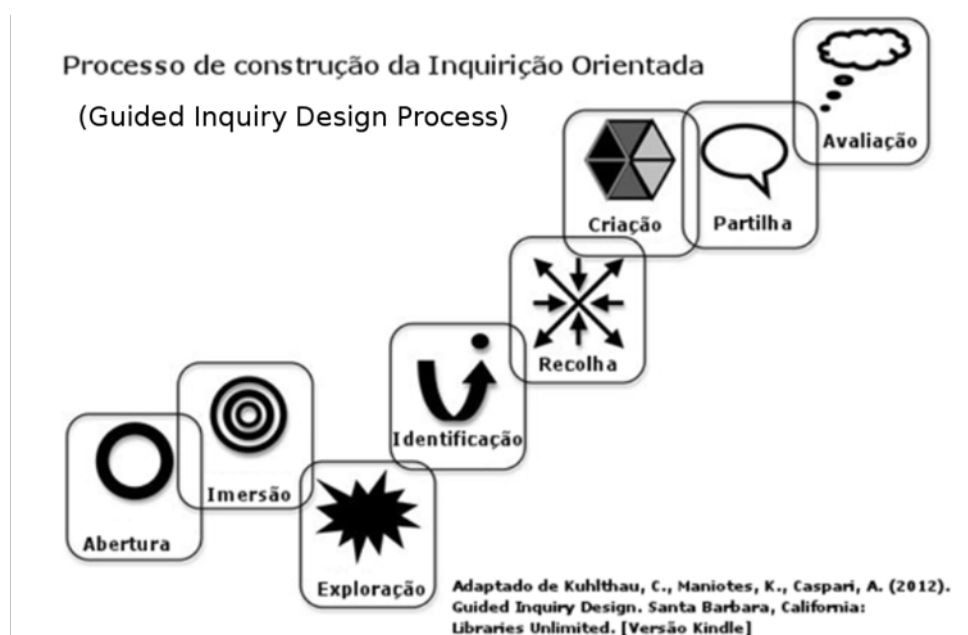


Fig. 1: Esquema representativo do processo de construção da inquirição orientada de Kuhlthau, Caspari e Maniotes (2012).

Os sítios criados com recurso à ferramenta Google sites destinados a orientar os estudantes na disciplina de TIC, no ano letivo de 2011/2012 (<http://goo.gl/AQtX6z>) e no ano letivo de 2012/2013 (goo.gl/tRxNh) e na disciplina de Educação Tecnológica no ano letivo de 2010/2011 e no ano letivo de 2011/2012, estão disponíveis para consulta na Internet, embora com alguns conteúdos de acesso reservado.

2.2.2 Estratégias da escola na utilização dos portefólios

Os resultados da utilização dos portefólios no final do ano letivo de 2010/2011 foram algo incipientes, pelo que seria preciso proceder a algumas alterações para que a utilização de verdadeiros portefólios de aprendizagem eficazes fosse uma realidade. Um dos aspetos que se tornou claro é que seria importante que outros professores utilizassem esta ferramenta, no entanto isso não seria fácil, uma vez que os professores não dominavam as ferramentas tecnológicas envolvidas na criação dos portefólios. Apesar de os professores não dominarem estas ferramentas, alguns deles tinham uma grande vontade de aprender. Assim, quando o professor de TIC apresentou ao centro de formação ao qual esta escola pertencia, uma proposta para uma oficina de formação (<http://goo.gl/FosDIw>) de 25 horas presenciais e 25 horas de trabalho autónomo, sobre a criação de portefólios digitais com ferramentas web, cerca de um terço dos professores da escola inscreveram-se nesta ação. Esta formação decorreu nas instalações da escola onde teve lugar o projeto no final do ano letivo de 2011/2012. Os professores que frequentaram esta formação pagaram a inscrição, o que é um indicador do seu empenho na mesma, o que foi corroborado pelo trabalho desenvolvido ao longo de toda a formação e pelos resultados alcançados. No final desta formação, os participantes mostraram-se muito satisfeitos com os resultados conseguidos e com o facto de terem terminado com um produto útil, que poderiam usar já no próximo ano letivo, sendo que em alguns casos foi usado ainda nesse ano. Com a frequência desta oficina de formação de um número significativo dos professores da escola, seria de esperar algum apoio à utilização de portefólios a partir desse momento por parte destes professores.

2.3 Envolvimento dos Alunos

Embora não exista consenso relativamente ao significado de envolvimento, podendo o mesmo termo ser usado para designar duas coisas diferentes e termos diferentes podem ser usados para designar o mesmo construto, a origem do envolvimento está, pelo menos em parte, relacionada com o desejo de melhorar a aprendizagem dos estudantes, estando muitas definições ligadas a

tarefas e atividades académicas, sendo um mediador que liga os contextos importantes ao estudante e aos seus interesses (Reschly & Christenson, 2012, p.30). Segundo Friedrichs, Blumenfeld e Paris (2004, citado por Foliano, Meschi & Vignoles, 2010, p.7) O envolvimento na escola é um construto multidimensional baseado em três componentes principais que muitas vezes se sobrepõem: a comportamental, a emocional e a cognitiva. O envolvimento comportamental baseia-se na ideia de participação, inclui o envolvimento nas atividades académicas e sociais, e é considerado crucial para obter resultados académicos positivos e para prevenir o abandono escolar (Foliano, Meschi & Vignoles, 2010, p. 7). O envolvimento emocional engloba reações positivas ou negativas para com os professores e com a escola e presume-se que reflete laços emocionais com uma instituição, o que influencia a disposição para com o trabalho necessário (Foliano, Meschi & Vignoles, 2010, p. 7). O envolvimento cognitivo indica a disposição do aluno para exercer esforço mental, para compreender ideias e conceitos complexos na escola. Estas três dimensões do envolvimento estão relacionadas dinamicamente (Foliano, Meschi & Vignoles, 2010, p. 7).

3. Metodologia

Começo por salientar que o investigador, o professor de TIC e o professor de Educação Tecnológica, referidos ao longo deste trabalho são a mesma pessoa. Este aspeto pode ser visto como uma fragilidade no sentido de que não existe um distanciamento do investigador, mas por outro lado também pode ser encarado como uma vantagem já que o investigador está imerso no processo, tendo um conhecimento pormenorizado de todos os aspetos. Por se tratar de um projeto de intervenção, o que se pretende não é apenas compreender a realidade, mas sim transformá-la, através do desenvolvimento das competências de informação dos estudantes que contribuam para aprendizagens significativas dos estudantes, que permitam a transferência de conhecimentos e competências ao longo do tempo e entre as várias disciplinas, ou seja, pretende-se que os alunos aprendam mais e melhor.

O objetivo desta investigação é perceber se os portefólios digitais podem contribuir para o envolvimento dos alunos, estando integrada num projeto com um objetivo mais vasto, destinado a desenvolver as competências de literacia de informação dos alunos através de projetos de pesquisa orientada, suportados em portefólios digitais.

Para tentar perceber o papel dos portefólios digitais no envolvimento dos alunos ao longo dos três anos em que decorreu o projeto, foi usada uma metodologia qualitativa, recorrendo à análise de conteúdo (Bardin, 1977), com o acompanhamento em três anos consecutivos do trabalho dos estudantes do 9º ano de uma escola do ensino básico, na construção de portefólios digitais que serviram para documentar o processo de pesquisa de informação. No primeiro ano participaram

no estudo 115 estudantes, 61 do género feminino e 54 do género masculino, no segundo ano participaram 124 estudantes, 61 do género feminino e 64 do género masculino e, no último ano do estudo, participaram 111 estudantes, 58 do género masculino e 53 do género masculino, conforme podemos ver na Tabela 1. Foram usados os seguintes instrumentos de recolha de dados que continham referências diretas ou indiretas aos portefólios digitais: portefólios dos estudantes; questionários de avaliação de atividades relacionadas com a Literacia de Informação; reflexões do professor de TIC.

Tabela 1: Dimensão da amostra com discriminação dos géneros por ano letivo

Estudo	Ano	Portefólio	F	M	Total
1	2010/2011	blogue (blogger)	61	54	115
2	2011/2012	Google sites	61	64	124
3	2012/2013	Google sites	58	53	111

Para fazer a análise de conteúdo foram criadas apenas duas categorias, a categoria A que inclui referências que apontam para o envolvimento do aluno com a escola ou de ligação com a família, tendo o portefólio digital como promotor desse envolvimento, e a categoria B que inclui referências negativas à utilização do portefólio digital relativamente ao envolvimento do aluno.

4. Resultados

Os portefólios dos estudantes criados em 2010/2011, utilizando um blogue, foram muito simples com uma média de três entradas, excluindo os dos alunos que os usavam nas duas disciplinas (TIC e Educação Tecnológica), tendo estes mais entradas. Apesar de terem sido incentivados a colocar no seu portefólio trabalhos realizados nas várias disciplinas, isso não aconteceu, limitando-se os alunos a criar as entradas que resultavam de atividades da disciplina de TIC e de Educação Tecnológica no caso dos alunos que tinham esta disciplina. Apesar de os portefólios dos estudantes terem um número muito limitado de entradas, é de salientar a sua interação com o portefólio da turma, onde os alunos realizaram diversas atividades, através do preenchimento de formulários disponibilizados pelo professor e através de comentários a pequenos vídeos. A maioria destas atividades estavam relacionadas com o PELI, incluindo algumas das atividades da disciplina de Educação Tecnológica. Se considerarmos apenas os blogues dos estudantes, o resultado final não poderá ser considerado um verdadeiro portefólio de aprendizagem. Um dos elementos que falta nos portefólios dos estudantes são as reflexões, embora tenha existido algum trabalho de reflexão quando os estudantes preencheram alguns formulários disponibilizados pelo professor no portefólio da turma, no entanto os estudantes

deixarem de ter acesso a essa informação após a submissão do formulário. Verificou-se que o blogue não era uma ferramenta muito indicada para criar os portefólios por ter uma estrutura sequencial e por não ser fácil a criação de um menu com os vários conteúdos.

No ano letivo de 2011/2012 os portefólios dos estudantes têm mais algumas entradas do que os do ano letivo anterior e incluem pelo menos uma reflexão do estudante. A substituição dos blogues pela ferramenta Google sites permitiu a criação de produtos que embora ainda estejam longe do desejado, se aproximam mais do que deverá ser um portefólio de aprendizagem.

Em 2012/2013 os portefólios dos alunos incluem pela primeira vez trabalhos de outras disciplinas, para além de que os alunos tomaram contacto com as ferramentas usadas para a criação dos portefólios em algumas disciplinas cujos professores estiveram envolvidos na oficina de formação sobre portefólios digitais. Estes desenvolvimentos estão diretamente relacionados com a formação para professores realizada na escola no ano letivo anterior, o que foi confirmado por conversas com os professores envolvidos e com alguns estudantes. Verificou-se ainda que alguns dos professores que participaram na formação passaram a integrar nas suas aulas, de forma mais marcada, algumas preocupações relacionadas com a literacia de informação.

Na Tabela 2, podemos verificar que nos três anos de investigação não existe nenhuma referência negativa à utilização de portefólios digitais. No ano primeiro ano verificaram-se três referências positivas à utilização dos portefólios, no segundo ano oito e no terceiro ano onze, constatando-se assim, um aumento do número de referências positivas ao longo do tempo.

Tabela 2: Análise de resultados, considerando as categorias por ano letivo

Categorias	2010/2011	2011/2012	2012/2013
A(+)	3	8	11
B (-)	0	0	0

Apresento em seguida alguns extratos de reflexões do professor de TIC:

“Os portefólios dos alunos continuam com poucas entradas. Os alunos não têm incentivos para colocar materiais de outras disciplinas. Isto só vai funcionar quando conseguir envolver os colegas das várias disciplinas....” (2012)

“Com poucos conteúdos os alunos também não terão muito interesse em divulgar os seus trabalhos, reduzindo assim o seu impacto.” (2012)

“... é estranho que estes dois alunos me tenham mostrado os seus sites criados fora das aulas com tanto entusiasmo quando no seu portefólio só têm as atividades obrigatórias...” (2012)

“no início da aula de hoje a X falou com entusiasmo dos materiais da aula de Y, referindo a semelhança com os materiais de TIC. Parece que a formação deu alguns frutos...” (Maio, 2012)

“Parece que finalmente consegui fazer com que os alunos se entusiasmassem com os seus portefólios, para além dos conteúdos curriculares. Foi bom criar a atividade de personalização da página de entrada do portefólio, com conteúdos multimédia do seu interesse. Com tempo e orientação, as coisas acabam por funcionar...” (Maio, 2013)

5. Conclusões

Os estudantes têm grandes dificuldades para encontrarem a informação de que necessitam em suportes digitais, para a interpretarem e para se apropriarem dela, extraíndo o seu significado, combinando-a com informação de outras fontes para criar os seus próprios produtos. As competências de literacia de informação e mediática pressupõem aprendizagens complexas que se relacionam com a tomada de decisão, a resolução de problemas e o pensamento crítico. Os portefólios de aprendizagem podem ser utilizados para suportar projetos de pesquisa orientada, permitindo tirar partido das vantagens dos portefólios digitais, do método de inquiry para desenvolver as competências de literacia de educação e a educação para os média, a par dos conteúdos curriculares.

Para que os estudantes entendam completamente a utilização dos portefólios digitais, eles deverão ser trabalhados em mais disciplinas e ao longo dos vários anos de escolaridade.

Os resultados aqui apresentados sugerem que aprendizagem por projetos de pesquisa orientada, suportados por portefólios digitais, têm potencial para a aprendizagem dos alunos e para melhorarem o seu envolvimento nas atividades da escola e na ligação escola-família. No entanto é aconselhável uma abordagem integrada com a participação de várias disciplinas e do professor bibliotecário.

Para que os portefólios digitais tenham uma maior eficácia é necessário:

- aumentar a visibilidade aos portefólios digitais junto da comunidade educativa,
- dar visibilidade às realizações dos estudantes, facilitando e incentivando o acesso aos portefólios por toda a comunidade educativa,
- usar os portefólios digitais como forma de envolver a comunidade em torno de problemas e interesses comuns,
- continuar a promover o trabalho colaborativo com professores de outras disciplina (formação, colaboração),
- promover o portefólio digital de turma.

Para conhecer os resultados é importante:

- avaliar o impacto dos portefólios digitais, questionando diretamente alunos e professores,
- avaliar o envolvimento dos alunos antes e depois da utilização dos portefólios digitais, comparando os resultados,
- avaliar a eficácia dos portefólios digitais relativamente à eficácia (envolvimento, literacia de informação, resultados escolares).

Apesar de ser importante fazer novos estudos com mais dados, conclui-se que os portefólios de aprendizagem contribuem de forma positiva para o envolvimento dos estudantes nas atividades escolares.

Referências

- Association** of College and Research Libraries (2000). Information Literacy Competency Standards for Higher Education. Chicago: ACRL. Retirado a 24 de Abril de 2010 de <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/standards.pdf>
- Bardin, L.** (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Costa, F. & Cruz, E.** (2008). Analysing ICT Tools for portfolio educational goals. In Costa, F. & Laranjeiro, M. (Eds). *E-Portfolio in Education: practices and reflections* (pp. 75 - 82). Mem Martins: Associação de Professores de Sintra. Retirado de <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7003/1/e%C2%ADPortfolioinEducationv2.pdf>
- Doyle, C. S.** (1992). Outcome Measures for Information Literacy within the National Education Goals of 1990. Final Report to National Forum of Information Literacy. Summary of Findings.
- Foliano, F. Meschi, E. & Vignoles, A.** (2010). Why do Children Become Disengaged from School? DoQSS Working Papers 10-06, Department of Quantitative Social Science - Institute of Education, University of London, retirado de <http://repec.ioe.ac.uk/REPEc/pdf/qsswp1006.pdf>
- Gomes, M. J.** (2009). Contextos e Práticas de Avaliação em Educação Online. In Miranda, G. L. (Org.). *Ensino Online e Aprendizagem Multimedia*. Lisboa: Relógia D'Água Editores.
- Hinchliffe, L. J.** (2008). The Future of Information Literacy. In Cox & Lindsay (Eds.), *Information Literacy Instruction Handbook* (pp. 230-236). Chicago: Association of College and Research Libraries.
- Lomba, S.** (2013). *Literacia Informacional numa Escola do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Kuhlthau, C., Caspari, A. & Maniotes, L.** (2012). *Guided Inquiry Design: a framework for inquiry in your school*. Santa Barbara, California: Libraries Unlimited.

Reschly & Christenson (2012). Jingle Jangle, and Conceptual Haziness: evolution and future directions on the engagement construct. In Christenson, S.L., Reschly, A. L. & Wylie, C. (Eds.), Handbook of Research on Student Engagement. London: Springer.

Tools for Real-Time Assessment of Information Literacy Skills (TRAILS). Ninth Grade General Assessment 1. Retirado de <http://www.trails-9.org>

Tools for Real-Time Assessment of Information Literacy Skills (TRAILS). Ninth Grade General Assessment 2. Retirado de <http://www.trails-9.org>

Zurkowski, Paul G. (1974). The Information Service Environment: Relationships and priorities. Washington, D. C.: National Commission on Libraries and Information Science. Retirado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED100391.pdf>

O ensino no Brasil: uma questão ainda a ser solucionada – Uma perspectiva em política da educação

Teaching in brazil: An issue yet to be solved

Jailton Gonçalves Francisco

Universidade Federal Fluminense – UFF (Brasil)

jailtongf@id.uff.br

Resumo

Contexto: No Brasil, os Planos de Educação implementados por diferentes regimes governamentais não conseguiram imprimir uma adequada política educacional para o país, tendo em vista a ausência de continuidade desses Planos. **Objectivo:** Buscamos analisar, com o presente projecto de investigação, como é que as políticas públicas direcionadas para a criação de um sistema educacional, voltado às classes menos beneficiadas, fracassou e, com isso, o envolvimento dos alunos com a escola se tornou fraco e caracterizado por uma relação de interesse virado sobretudo para a obtenção de um trabalho. **Método:** análise documental e entrevistas abertas são utilizadas como método de recolha de dados; o estudo é desenvolvido por meio de uma investigação exploratória que buscará subsídios na literatura para relatar a situação passada e presente, as relações existentes entre os elementos que a compõem e a maior oferta de vagas, e o que isso pode afetar o ensino. **Resultados:** Observa-se que a limitação do número de instituições educacionais públicas, nos diferentes níveis do ensino, tem gerado uma classe de pessoas privilegiadas, cujo maior poder aquisitivo permitiu o acesso a uma melhor educação; regista-se que as políticas atuais para ampliação do número de instituições de ensino e do número de vagas, especialmente no ensino superior, encontram notórias dificuldades para seu custeio, em decorrência das legislações, que deveriam fixar os recursos financeiros de forma adequada. **Conclusão e sugestão:** o presente projecto de estudo – embora ainda em fase de realização – oferece elementos para um melhor entendimento da realidade educacional no ensino superior público, bem como considera sugestões de implementação de medidas que poderão contribuir para a promoção do envolvimento dos estudantes no ensino superior no Brasil.

Palavras-chaves: Ensino Superior, Políticas Públicas, Ensino Público, Ensino Superior.

Abstract

Abstract: In Brazil, the Education Plans implemented by different governmental administrations couldn't ensure a true educational policy for the country, in view of the Plans' absence of continuity. **Objectives:** In the present work, we seek to demonstrate that the public policy oriented to the development of educational systems, toward the less favorable, failed and, with that, student involvement with school became weak and characterized by an exclusive job interest relation. The limitation of the public educational institutions, at all levels of teaching, created a privileged group of people, whose greater purchasing power allowed access to a better education. The current policy to increase the number of educational institutions and spaces, especially at higher education, find a lot of difficulties to its fund in face of legislations, which should set the financial resources properly. **Methodology:** This work will be developed by an exploratory investigation that will search for subsidies on literature to report the past and present situation, the relations between their elements and the bigger offer of spaces, and what this could affect at teaching. **Results and Conclusion:** The result expected with the present work is to offer elements for a better understanding of the reality of education at the country.

Key Words: Education, Public Policy, Public Education, Higher Education.

1. Contextualização

Nas últimas décadas do século XIX, um momento de grandes transformações e questionamentos, o passado e o futuro duelavam a respeito da difusão do ensino. Existia a crença que a educação escolar podia contribuir para mudança social das classes menos favorecidas. O indivíduo, com motivação, se apropriando intelectualmente do ensinamento da escola, por certo melhoraria a sua posição (Cunha, 1975, p. 27).

Civilização era uma palavra em voga, que ecoava no espírito dos homens letrados como uma meta a ser alcançada. Mas, como alcançá-la? O que tomar como parâmetro de civilidade? O que deveria ser cultivado e o que deveria ser descartado? Qual o ensino a ser disseminado nas escolas? Os Estados nacionais começavam a se constituir com o arcabouço do domínio burguês.

Os avanços tecnológicos, produzidos pela revolução industrial, modificaram profundamente a face do trabalho e a vida urbana na Europa, gerando um aumento da concentração populacional, da pobreza e da exploração do trabalho, fatores que contribuiriam para o estabelecimento de uma nova ordem econômica e social que influenciaram na questão da educação. Os avanços tecnológicos, produzidos pela revolução industrial, modificaram profundamente a face do trabalho e a vida urbana na Europa, gerando um aumento da concentração populacional, da pobreza e da exploração do

trabalho, fatores que contribuíram para o estabelecimento de uma nova ordem econômica e social que influenciaram na questão da educação ((Marx,1975). O crescimento do comércio estimulado pelo crescimento da produção industrial impôs o ensino como promotor do bem estar (Singer,1983; pp.20-21) .

No Brasil, as influências das mudanças políticas, sociais e econômicas no plano internacional, fizeram com que o regime monárquico brasileiro passasse a ser considerado, por vários setores da sociedade, como inadequado aos propósitos da época, tanto no campo político, quanto nos campos sócio-econômico e educacional. Em 1872, o Brasil contava com uma população de 10 milhões de habitantes e um índice de analfabetismo de 66,4%, o que demonstrava a falta de interesse dos governantes pela educação nacional, delegada aos religiosos desde os primórdios da colonização (Severino, 1986; pp.70-71).

Após a queda do regime monárquico, durante a Primeira República (1889 – 1929), percebe-se uma mudança no sistema educacional que passa a ter influência da filosofia positivista e se torna laico. Veríssimo (1906), intelectual da época, aponta o regime monarquista no Brasil como sendo o responsável pela péssima organização da educação e, conseqüentemente, pelo fracasso do sistema de ensino. Na sua obra, A Educação Nacional, escrita em 1890, aponta em grandes linhas, como deve ser o sistema educativo nacional a partir de bases filosóficas e doutrinárias sem, contudo, considerar a parte didático-pedagógica, mostrando, ainda, o descuido com a aprendizagem, fato igualmente ocorrido no regime de governo anterior.

Com a revolução de 1930, denominada Segunda República (1930 – 1936), o Brasil entra no mundo capitalista de produção. A acumulação de bem e capital, permitiu ao país investir no mercado interno e no desenvolvimento. Nessa nova realidade econômico-social, as exigências de mão-de-obra especializada para atender ao crescimento da indústria eram cada vez maiores, sendo necessário um sistema educacional estruturado para atender tal propósito.

Em 1932, foi lançado o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, documento escrito por um segmento da elite intelectual brasileira que, embora com diferenças ideológicas, vislumbraram a possibilidade de organizar e sistematizar a educação no Brasil. Anísio Teixeira, um dos 26 intelectuais a participar da elaboração deste documento, considerava-o como marco inaugural do projeto de renovação educacional no país, que constatava a desorganização do sistema educacional e propunha que o estado organizasse um plano nacional para educação. Esse grupo de intelectuais diagnosticou a ausência de “unidade de plano” e ausência de “espírito de continuidade” nas políticas traçadas para educação nacional, até aquele momento (Cury, 2004).

Foi proposto, no “Manifesto”, a formulação de um “plano de reconstrução educacional” e, ainda, a criação de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita que oportunizasse o acesso ao

ensino, sem que isso se configurasse em privilégio. No entendimento dos intelectuais autores do documento, ao longo da história educacional brasileira, especialmente durante a Primeira República, a educação se configurou como privilégio de uma pequena classe dominante, relegando à grande parcela da população uma educação voltada para o trabalho. (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932).

Na Constituição Federal de 1934, na alínea “a”, do artigo 150, influenciada pelo conteúdo do “Manifesto”, foi estabelecido que é da competência da União instituir o Plano Nacional de Educação (PNE), que deveria abranger o ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país. Essa mesma Carta no seu artigo 152 definiu o Conselho Nacional de Educação (CNE) como o órgão responsável pela elaboração do PNE.

Segundo Saviani (2008, p.179) em razão do advento do Estado Novo, em 1937, o PNE “acabou sendo deixado de lado”. Azanha (1993, p.74) esclarece que a Constituição de 1946, após a queda do Estado Novo, estabeleceu a necessidade de fixação de diretrizes e bases da educação nacional sem, contudo, fazer “referência expressa à formulação de um Plano Nacional de Educação”, o que acabou surgindo na Lei 4.024 de 1961.

Na primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para educação nacional (Lei nº. 4.024/61) surgiu, então, a exigência da elaboração, pelo Conselho Federal de Educação (CFE), de um “Plano de Educação” (§ 2º, artigo 92) referente ao Fundo Nacional do Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo Nacional do Ensino Superior (§ 1º, artigo 92). Em cumprimento ao disposto na LDB/61, “o CFE elaborou em 1962 um documento em que procurou, numa primeira parte, traçar as metas para um Plano Nacional de Educação e, na segunda parte, estabelecer as normas para a aplicação dos recursos correspondentes aos Fundos” (Saviani, 2008, p. 181).

Mendes (2000, p. 12 e 13), afirma que o planejamento educacional no Brasil é institucionalizado a partir da Lei nº 4.024, de 20/12/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Decreto-lei nº 200, de 25/02/1967, que dispõe sobre a organização da Administração Federal. Esse planejamento educacional é marcado pelos confrontos de educadores liberais e de tecnocratas, representando modos diferentes de conceber a educação e o planejamento. Os educadores liberais buscavam enquadrar toda a realidade do ensino no plano e os tecnocratas, representados pelos economistas do Instituto Pesquisa Econômicas Aplicadas (IPEA), buscavam introduzir o mínimo de ações no plano. Ambos cometeram o erro do unilinearismo, colocando-se em posição simetricamente contrárias. Semanticamente o planejamento pedagógico nem era realmente pedagógico, e nem verdadeiramente econômico era o planejamento econômico.

Mendes (2000, p.26), ainda, comenta sobre a supressão da vinculação das verbas orçamentárias para manutenção e desenvolvimento do ensino:

“A liderança tecnocrática na elaboração de estudos preliminares da Constituição de 1967 teve o mérito de aproximar o sistema educacional das exigências do desenvolvimento nacional. Foram suprimidas, por exemplo, as verbas orçamentárias vinculadas. Pela Constituição de 1946, a União teria de aplicar, cada ano, pelo menos 10%, e os Estados e o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de 20% da renda resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino. Os educadores reagiram violentamente contra a supressão desse vínculo que lhes parecia uma grande conquista, e na verdade o era, na medida em que resguardava a educação, teoricamente, da anarquia orçamentária que perdurou até 1964. Em última análise, porém, esse mecanismo é típico de sociedades em que os critérios atributivos se sobrepõem aos da eficiência, só sendo respeitado o que toma a forma de privilégio. Esse processo parece indicar também debilidade do poder de iniciativa do Estado, cuja ação passa ser condicionada a priori por exigências impostas de fora dela própria. Entretanto, o que ocorre com o processo atributivo é a facilidade com que ele se desliga das razões que o motivaram. Os setores privilegiados facilmente perdem o dinamismo mantendo os privilégios”.

Aproximadamente trinta e cinco anos após a criação da LDB/1962 e com ela o primeiro PNE, segundo o que informa Azanha (1993, p. 75), mais de dez planos para a educação foram elaborados, parcialmente executados e abandonados, o que configura e reforça o “quadro de descontinuidade administrativa” no setor da educação nacional. Essa descontinuidade se configura nas tentativas para criação de um sistema educacional alicerçado em uma lógica inconsistente, sem a participação de pedagogos e sem a destinação de recursos financeiros, que garantam a manutenção e a expansão das estruturas físicas e de pessoal, necessárias para levar a cabo todas as demandas contidas naquele sistema.

A Constituição Federal (CF) de 1988 foi considerada por Ulysses Guimarães¹ a “Constituição Cidadã”, devido aos vários avanços sociais incorporados ao texto. A CF/88 trouxe ganhos para a educação, dentre eles a exigência (artigo 214) de criação um PNE plurianual. Diferentemente do que ocorreu no passado, quando os Planos “existentes se ligavam aos pressupostos estabelecidos na LDB” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2003, p. 156). O propósito dessa exigência introduzida na CF foi assegurar a continuidade das políticas educacionais independentemente do governo, dando ao PNE características de um Plano de Estado.

1 Advogado, professor, político brasileiro que teve grande papel na oposição ao regime militar e na luta pela redemocratização do Brasil. Foi presidente da Assembléia Nacional Constituinte, na qual sua participação foi fundamental para a Constituição de 1988.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 154) fazem uma síntese dos planos para educação nacional começando pelo Manifesto dos Pioneiros dizendo que este plano foi idealizado como um instrumento de introdução da “racionalidade científica” na educação. Na LDB/61, segundo os autores, o Plano Nacional de Educação foi simples instrumento de distribuição de recursos para os diferentes níveis de ensino; no período da ditadura militar (1964/1985), o plano foi pensado como instrumento de introdução da “racionalidade tecnocrática” na educação e a partir da década de 1990, a “racionalidade financeira” passa a imperar na área educacional.

2. Financiamento da educação

A educação é um bem público, um direito básico e universal dos cidadãos. Deve ser considerado um fator estratégico para a nação e um elemento de transformação pessoal. A Constituição Federal (CF) de 1988, no seu artigo 6º, estabeleceu que a educação é um direito social e, para tal, definiu os atores responsáveis pelo seu provimento: a família e o Estado. (Constituição Federal, 1988)

Com a promulgação da CF/88, fica estabelecido, no artigo 6º, o direito à educação, isso representa uma melhoria em relação aos textos anteriores. Com maior detalhamento e precisão na redação, instrumentos jurídicos foram introduzidos a fim de garantir a implantação de medidas que assegurem o acesso e a permanência dos alunos no ensino em todos os níveis, sem, contudo, haver uma indicação precisa para o financiamento destas medidas.

No Brasil, em razão dos enormes problemas políticos e econômicos, que afetam diretamente o desenvolvimento da sociedade, existem inúmeras dificuldades para o financiamento da educação, muito embora haja uma conscientização nacional para a necessidade de reversão desse quadro (Castro, 2001).

A CF e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, atribuíram à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios a responsabilidade pela administração do sistema educacional brasileiro, caracterizando três sistemas de ensino público. Muito embora exista a colaboração entre essas instâncias do poder público no desenvolvimento da política nacional de educação, cada uma delas tem que se preocupar individualmente com a geração de mecanismos para seu próprio financiamento.

A LDB/96, inciso I do artigo 9º, incumbiu a União da tarefa conjunta com Estados, Distrito Federal e Municípios da elaboração do PNE. O Plano, com diretrizes e metas para dez anos, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de acordo com o parágrafo 1º do artigo 87, da LDB, deveria ser apresentado no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, ao Congresso Nacional.

Após a realização dos Congressos Nacionais de Educação - CONED I e II - realizados em Belo Horizonte

nos anos de 1996 e 1997, uma proposta de PNE, elaborada pela sociedade brasileira, construída coletivamente por entidades educacionais, educadores, profissionais da educação e estudantes, é protocolada na Câmara dos Deputados pelo deputado federal Ivan Valente (PT-SP), em fevereiro de 1998, fora do prazo estabelecido pela LDB/96. Tal iniciativa “forçou o governo a desengavetar” a sua proposta de PNE e apresentá-la ao Congresso Nacional dois dias depois (12/02/1998), (Valente & Romano, 2002, p. 99).

Após uma tramitação que durou três anos, o PNE foi aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (FHC), transformando-se na Lei Federal nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

A principal divergência entre o PNE/2001, efetivamente aprovado para vigorar por dez anos e o conteúdo daquele elaborado pela sociedade brasileira, segundo diversos analistas (Brandão, 2006; Libâneo, Oliveira & Toschi, 2003; Saviani, 2008; Valente & Romano, 2002), referem-se a questões relacionadas, direta ou indiretamente, ao financiamento da educação.

A título de comparação, o PNE apresentado pela sociedade tinha uma proposta de elevar, em dez anos, os gastos públicos com educação em até 10% do Produto Interno Bruto (PIB)², para atendimento de todas as despesas com as propostas contidas neste Plano. Já, o PNE/2001, aprovado pelo Congresso e sancionado por FHC, estabeleceu para a década um percentual de gastos públicos em relação ao PIB, aplicados em educação, de no mínimo de 7%.

FHC comprometeu significativamente o êxito do PNE promovendo uma série de vetos no Plano, dentre estes a redução do percentual do PIB para a educação. Segundo Saviani (2008, p. 318), assegurar os recursos financeiros se constitui “como a condição prévia e necessária de viabilidade de todas as demais” do Plano. Ainda segundo o mesmo autor (2008, p. 278), sem que os “recursos sejam assegurados, o Plano todo não passará de uma carta de intenções”. A lógica que determinou a atitude de FHC foi a da “racionalidade financeira”, alinhada ao ideário neoliberal de reforma/enxugamento do Estado, “hegemônica a partir da década de 1990” (Saviani, 2008, p. 320).

Ao fim do mandato de oito anos, o governo FHC foi sucedido por um governo de oposição a este. O novo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, durante seu duplo mandato (2003/2006 – 2007/2010), não pôs em prática o que pregava publicamente antes de se eleger, não mobilizou a base governista

2 Produto Interno Bruto (PIB) é a soma de todos os serviços e bens produzidos num período (mês, semestre, ano) numa determinada região (país, estado, cidade, continente). O PIB é expresso em valores monetários (no caso do Brasil em Reais). Ele é um importante indicador da atividade econômica de uma região, representando o crescimento econômico. Vale dizer que no cálculo do PIB não são considerados os insumos de produção (matérias-primas, mão-de-obra, impostos e energia). A Fórmula para o cálculo do PIB de uma região é a seguinte: $PIB = C+I+G+X-M$. Onde, C (consumo privado), I (investimentos totais feitos na região), G (gastos dos governos), X (exportações) e M (importações).

parlamentar com vista à derrubada dos vetos interpostos por FHC ao Projeto do PNE (Brandão, 2006, p. 22).

Podemos perceber claramente, assim, que o importantíssimo instrumento legal da política educacional brasileira, o PNE/2001, foi desprezado pelos dois governos.

No final de 2010, o Governo Federal, a fim de dar continuidade ao que preceitua a legislação, enviou uma nova proposta de PNE para o decênio 2011 – 2020. Diferentemente daquele PNE/2001, que era composto por aproximadamente 300 metas, o novo PNE/2011 contém 20 metas e suas respectivas estratégias, sendo a “Meta 20”, exatamente a última, aquela que cuida do financiamento da educação. Muito embora, isso não se traduza em um ordenamento para execução das metas, contraditoriamente, a meta referente ao financiamento da educação, vista por Saviani (2008, p. 317) como “a meta das metas” de um PNE “já que se constitui como a condição prévia e necessária de viabilidade de todas as demais metas”, figura como a última do PNE (2011-2020).

Deputados Federais, alinhados ao Governo, assinaram um requerimento para que o Projeto de lei 8035/10 (Plano Nacional de Educação) fosse votado pelo plenário da Câmara, o que daria maiores chances de derrubar as destinações financeiras para a educação, aprovada na Comissão Especial. Mas, por pressão da sociedade, os Deputados recuaram e o Projeto seguiu diretamente para o Senado, após aprovação simbólica na Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) da Câmara. (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2012).

Em outubro de 2012, o Plenário da Câmara aprovou a redação final do PNE 2011 – 2020, quase dois anos após o fim da vigência do último Plano em 2010. Ainda que possa parecer um avanço ao fixar percentuais de aplicação de recursos públicos para a educação, em vista assegurar as verbas para “dar o salto de qualidade necessário para colocar a educação brasileira num patamar civilizado, condizente com a magnitude de seu território, de sua população e de sua economia” (Saviani, 2008, p. 321), a Meta 20 não estabelece as fontes dos recursos destinadas às despesas decorrentes do sistema educacional e, tampouco parece ser suficiente o montante que será gerado com aqueles percentuais.

“Meta 20- Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto- PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio”.

Para Giacomoni (2001), a determinação da fonte de recursos tem maior importância nos orçamentos maiores, em decorrência da necessidade de melhor acompanhamento e controle do grande número de vinculações existentes entre as receitas e as despesas. Com essa determinação, demonstram-se as parcelas de recursos e o seu comprometimento com o atendimento aos objetivos dos programas.

3. Expansão do ensino superior

Com o propósito de corrigir as distorções criadas ao longo dos anos, por conta de políticas equivocadas para educação, que dificultou o acesso das classes menos favorecidas ao ensino, mais especificamente ao ensino superior, o governo Luiz Ignácio Lula da Silva (2003 – 2010), iniciou um processo de ampliação do número de vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), que culminou com o lançamento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)³, com o objetivo principal de ampliar o acesso e a permanência dos estudantes na educação superior. Com o REUNI, o governo federal adotou uma série de medidas para que as universidades federais promovessem a sua reestruturação física, a fim ofertar um maior número de cursos e de vagas. (Art. 1º, Decreto nº 6.096, 2007)

O governo federal entendeu que dessa forma estaria dando melhores condições de acesso ao ensino superior para as classes sociais menos favorecidas, combatendo assim, uma distorção história que limitava o desenvolvimento socioeconômico brasileiro. Em 2010, antes mesmo da conclusão do REUNI, com base no que foi apurado pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), por meio do “Censo do IBGE”, foi identificado um crescimento no percentual da população brasileira diplomada no ensino superior. Em 2000 éramos 4,4% (quatro vírgula quatro por cento), passamos em 2010 para 7,9% (sete vírgula nove por cento) de brasileiros com diploma universitário. (Guia do Estudante, 2013).

Um maior financiamento para área de educação pública, especialmente a superior, traz consigo o questionamento, por parte das elites, do elevado custo do ensino público no Brasil, que absorve uma parcela considerável do orçamento, competindo com outras necessidades sociais, políticas e econômicas. Segundo Ribeiro (2001) na discussão sobre políticas públicas, uma das questões periodicamente levantadas diz respeito ao volume, eficiência e eficácia dos gastos sociais.

Embora o REUNI tenha sido articulado como uma política de adesão, de livre escolha por parte das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), o conjunto de ações e objetivos a que se propõe, obriga as IFES a se alinhar ao seu propósito de reforma universitária. Pois, caso contrário, aquelas que não participassem do Programa estariam alijadas do processo de rateio dos recursos, com vista ao custeio e investimento, comprometendo as pretensões futuras de crescimento da instituição.

3 O governo ao criar o Programa REUNI adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovessem a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. As metas desse Programa, iniciado em 2003 e com previsão de conclusão até 2012, são o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país.

Essa lógica para implantação do Programa trouxe à tona a discussão de que o REUNI se constituiria num dispositivo político que colocaria a educação superior na lógica do neoliberalismo, que defende a mercantilização do ensino, a exclusão e onde o social não existe. Isso gerou grandes implicações e tensionamento para negociações no âmbito acadêmico-administrativo das Universidades Federais, no momento da aprovação de suas propostas de adesão ao REUNI. (Brito & Heiden, 2011)

Não há dúvida que o REUNI traz em seu bojo um tanto da educação mercantilista, mas, antes de execrarmos o Programa devemos, “escovar a história a contrapelo” - parafraseando Walter Benjamin – e examinar todas as possibilidades que foram criadas, a partir da sua implantação, e as diferentes maneiras de existir e coexistir. “Nunca antes na história desse país” houve tanto investimentos para as IFES.

Dilvo Ristoff (2011, p.192) percebe que o crescimento, o desenvolvimento e a modernização de um país dependem diretamente de um sistema educacional de excelência e que atenda uma maior parcela da população.

“O temor da massificação da educação superior foi atenuado pela pura e simples percepção da necessidade de expandir, mas também por uma percepção de imagem de futuro para o país sempre subjacente nas discussões. A visão que mobilizou os legisladores foi expressa na ideia de que “nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior”. No entanto, estava evidente que um sistema de educação superior que se quisesse forte e que não servisse unicamente às elites teria de encarar de frente tanto a questão da quantidade como a da qualidade”.

Fica a expectativa para que a Meta 20 do PNE 2011- 2020 seja implementada efetivamente e se traduza no canal de financiamento para o custeio das expansões produzidas pelo Programa REUNI. Pois, do que podemos observar da evolução dos dados das IFES, em especial da Universidade Federal Fluminense (UFF) nos últimos cinco anos, conforme demonstrado na tabela a seguir, onde é nítido o crescimento quantitativo de cursos e alunos, fica a preocupação com ausência do crescimento qualitativo, representado pelos baixos crescimentos dos números de docentes e do orçamento.

Tabela 1 - Dados da UFF

ITEM	2008	2012	Variação
Nº de Cursos de Graduação Presenciais ⁽¹⁾	62	106	70,96%
Número de Alunos na Graduação ⁽²⁾	19.887	36.549	83,76%
Nº de Docentes ⁽³⁾	2.446	2.927	19,66%
Orçamento (em mil R\$) ⁽⁴⁾	710.968	1.159.194	63,04%

Fontes: 1- Divisão de Apoio Curricular – PROGRAD/UFF;

2 e 3 - UFF em números. Site www.uff.br ,Acessado em 11/04/2013;

4 – Site <http://www.planejamento.gov.br/> , acessado em 11/04/2013.

O Ministro da Educação Tarso Genro, do governo Lula, na carta de apresentação do Anteprojeto de Lei da Educação Superior, escreveu: “A educação Superior tem a missão estratégica e única voltada à consolidação de uma nação soberana, democrática, inclusiva e capaz de promover a emancipação social”. Nas palavras do Ministro Tarso Genro fica evidente o entendimento do governo de qual é a missão da educação superior, que deve ter o compromisso de promover, por meio da educação de excelência, o desenvolvimento de competências necessárias, para que os indivíduos criem suas próprias oportunidades na vida e, conseqüentemente, contribuam para soberania do país, um país a serviço do povo e não de oligarquias.

4. Considerações finais

Muito embora exista uma consciência nacional e políticas públicas que creditam à educação status de elemento fundamental para o desenvolvimento social, econômico e cultural do indivíduo e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do país, não conseguimos implantar, ainda, no Brasil um sistema de ensino de modo contínuo e isento de interesses. A escolarização da população que, no entendimento das nações que conseguiram superar as barreiras do subdesenvolvimento, é condição precípua para eliminar o atraso e instrumento de mudança para a dura realidade, encontra no Brasil enormes dificuldades para ser estabelecida, tanto no aspecto pedagógico como no econômico-financeiro - Cunha (2003).

Assim, antes mesmo de comemorarmos as possibilidades projetadas no REUNI, de melhoria das condições de ensino e de expansão da infraestrutura das IFES, fica o receio da não continuidade do Programa, pela ausência de financiamento, uma vez que não há definição precisa das fontes de recursos para atendê-lo, o que pode por em cheque todo o esforço acadêmico-administrativo para expansão do ensino superior - Catani (2006) & Fávero, 2006.

Referências

- Azanha**, José Mário Pires. Políticas e Planos de Educação no Brasil: Alguns Pontos para Reflexão. Palestra proferida na Escola de Governo, em 14 de outubro de 1992. Temas em Debates - Caderno de Pesquisa, São Paulo, n° 85, p. 70 – 78, maio de 1993.
- Brandão**, Carlos da Fonseca. PNE passo a passo: Lei nº. 10.172/2001, discussão dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação. São Paulo: Avercamp, 2006.
- Brasil**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (De 16 de Julho de 1934). Disponível em <<http://www.andifes.org.br/>> acesso em 02/02/2013. Decreto n. 6.096/07. Diário Oficial da União, Brasília (DF), 24 de abril de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 13 mar. 2013.
- Campanha nacional pelo Direito a Educação, 2012**. Disponível em <<http://www.campanhaeducacao.org.br/?pg=Documentos&id=25>> acesso em 26/01/2013.
- Brito**, Eliana Povoas; Heiden, Roberto (2011). Entre a reestruturação e a expansão das universidades federais brasileiras: movimentos que singularizam a travessia da Universidade Federal de Pelotas [Versão eletrônica], *Revistas FeSalud 2.0 – Didasc@lia: Didáctica y Educación*, ISSN 2224-2643, 15-26. Recuperado em 05 de fevereiro de 2013, de revistas.ojs.es/index.php/didascalía/article/download/399/40
- Catani**, A.m; Hey, A.p; Gilioli, R.s.p. Educar em Revista. PROUNI: Democratização do acesso às instituições de Ensino Superior? Curitiba, n. 28, p.125-140, jul./dez. 2006.
- Castro**, J. A. Financiamento da Educação no Brasil. Revista Em Aberto, Brasília, v. 18, n. 74, dez. 2001.
- Cunha**, Luiz Antônio. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975. O Ensino Superior no octênio FHC. Campinas, n. 82. p.37-61,abr. 2003.
- Cury**, c. R. J. Um olhar sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. in: Xavier, M. c. (org.). Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- Fávero**, M. L. A; Lima, H.I. A UFRJ, Construção e Desenvolvimento. In: A universidade no Brasil: concepções e modelos. MOROSINI, M. Brasília: INEP, 2006, p. 85-102.
- Fernandes**, Florestan. Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina. 2ª. Ed. RJ: Zahar Editores, 1975.
- Giacomoni**, J. Orçamento público. São Paulo: Atlas, 2001.
- Guia do Estudante, 2013**. Recuperado em 25 de janeiro de 2013, de <http://guiadoestudante.abril.com.br/vestibular-enem/censo-ibge-mostra-crescimento-numero-brasileiro-ensino-superior-683568.shtml>
- Libaneo**, João Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza SEABRA. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959. Fernando de Azevedo... [et al.]. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em janeiro de 2013.

Marx, K. O capital. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

Mendes, Durmeval Trigueiro. O planejamento educacional no Brasil. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000.

Ristoff, Dilvo. A Expansão da educação superior brasileira: tendências e desafios. Reformas e democratização da educação superior no Brasil e América Latina. Maria de Fátima C. de Paula, Norberto Fernández Lamarra, (organizadores) – Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2011.

Saviani, Dermeval. Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional. 2ª. Ed. rev. e amp. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

Severino, Antonio Joaquim. Educação, Ideologia e Contra-ideologia. São Paulo: EPU, 1986.

Singer, Paul. Aprender economia. São Paulo: Brasiliense, 1983.

Valente, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, p. 97-108, set. 2002.

Verissimo, José. A educação nacional. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1906.

Supervisão em educação – Uma mudança de paradigma na promoção de ambientes inclusivos

Tânia Cristina Oliveira Costa

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (Portugal)

ttaniacosta gmail.com

Resumo

Enquadramento Conceptual: Construir uma escola para todos os alunos, onde estes possam interagir com os seus pares e ser elementos ativos da comunidade de aprendizagem, é um dos maiores desafios que enfrenta a Educação, atualmente. Tendo em conta que a inclusão é uma inevitabilidade no sistema educativo atual e que esta é uma ação deveras complexa, a grande questão que se coloca é saber como facilitar a criação de ambientes inclusivos, promovendo situações que favoreçam o desenvolvimento profissional docente. **Objetivos:** No quadro desta ideia, o nosso estudo procura, a partir do processo de conceção e implementação de uma Proposta Didática (PD), analisar o seu contributo, na promoção de ambientes inclusivos e na cooperação e colaboração entre os agentes educativos. Visa, ainda, apurar em que medida a supervisão pedagógica, numa perspetiva de prática colaborativa amplia o desenvolvimento profissional docente, de modo continuado. **Metodologia:** Adotamos uma metodologia de natureza qualitativa, o estudo de caso, de modo a estudarmos, em profundidade, todo o processo e contribuir para a produção de conhecimento capaz de gerar a melhoria das práticas educativas. O estudo decorreu num Agrupamento de Escolas da Área Educativa da Grande Lisboa, no ano letivo 2010/2011, e incidiu numa turma do segundo ano de escolaridade, sendo estes alunos a par das professoras de ensino regular e educação especial, os participantes do nosso estudo. A recolha de dados foi realizada ao longo de toda a investigação, através da observação naturalista e, entrevistas semiestruturadas, a todos os participantes, antes, durante e após o processo de conceção e implementação da nossa PD, dados que tratamos, posteriormente, recorrendo a uma análise de conteúdo. **Resultados:** Os resultados mostraram que a PD e o processo como foi concebida e implementada, fomentou a partilha e encorajou o debate, a reflexão e a articulação entre os docentes e alunos, numa dinâmica ativa e colaborante. **Conclusão:** Deste modo, concluímos que, a supervisão se revelou uma ação capaz de promover o desenvolvimento profissional docente e a projeção de novas metas de atuação pedagógica, numa cultura de colaboração.

Palavras-chave: Supervisão, Colaboração, Desenvolvimento Profissional Docente.

Abstract

Conceptual Framework: To build a school for every students and where they can interact with their pairs and at the same time be active members of the teaching community is one of the great challenges of the educational system on our days. Having in mind that inclusion is one inevitability of the educational system, this is a complex question to treat and the big question that is held is; How to facilitate and promote inclusive environments that can increase the teacher professional development? **Objectives:** Our study tries, using a Didactic Proposal (DP) to analyse the contributions of the same proposal in the promotion of inclusive environments and the interaction and cooperation with the actual educational agents, this proposal tries to provide answers in which way, pedagogic supervision, in a practice and cooperative manner can enlarge the professional knowledge and continuous development. **Methodology:** We adopted a qualitative methodology in this Study case in order to verify in depth all the process, and see how contributed to improve and increase the knowledge of the practical education. This study took place in a Group of Schools in the Educational Lisbon Area, in the school year 2010/2011, and focused on a class of second-graders, being these students and teachers participants in our study. Data collection was performed over the whole investigation involved the observation and semi-structured interviews, all participants before, during and after the process of design and implementation of our DP, we treat data subsequently using a content analysis. **Results:** The results showed that the DP process and how it was conceived and implemented, encouraged sharing, promoted debate and increase interaction between teachers and students in an active and collaborative dynamics. **Conclusion:** In this way we conclude that the supervision has proved capable of promoting teacher professional development and designing of new pedagogical goals in a collaborative performance.

Key words: Supervision, Collaboration, Teacher's professional development.

1. Introdução

Tendo em conta que, na sociedade atual as mudanças acontecem a um ritmo vertiginoso, estas, levam-nos a assumir novos paradigmas no processo de ensino-aprendizagem o que nos incita a procurar evoluir, de forma a sermos capazes de acompanhar e aceitar novos estímulos. Os desafios que se colocam atualmente à profissão docente, nomeadamente no que concerne à constituição do seu público alvo, com a crescente heterogeneidade dos grupos/turma, têm originado uma mudança no modo como estes profissionais percebem o seu trabalho, assim como na forma como equacionam a partilha de tarefas e responsabilidades dentro da comunidade escolar. Naturalmente, essa transformação tem também reflexo na comunidade educativa, tal como concluem Ralha Simões e Simões (1997) ao referirem que “a crescente complexidade da sociedade contemporânea e as suas

rápidas transformações (...) geram, em cada decénio, mudanças significativas, tendentes a transformar as estruturas educativas num sentido muitas vezes insuspeitado” (p. 41). Sendo o nosso estudo centrado na inclusão, como processo, pretende-se com este artigo, remeter a nossa investigação para o papel da supervisão, neste contexto. Considerando como competências necessárias à prática efetiva do professor, a participação, responsabilização, envolvimento, cooperação e colaboração entre agentes educativos, a supervisão surge, como uma atividade que facilita a criação de condições de reflexividade coletivas e propicia o desenvolvimento de capacidades, atitudes e conhecimentos conseguidos através da discussão aberta e conjunta de todos os docentes, empenhados na sua melhoria profissional e, conseqüentemente, no incremento de uma comunidade educativa verdadeiramente cooperativa (Alarcão & Roldão, 2008; Oliveira-Formosinho, 2002; Hargreaves, 1998).

2. Enquadramento conceptual

2.1 Supervisão em educação – alicerce de uma prática colaborativa

Embora tradicionalmente, a noção de supervisão pedagógica, em Portugal, tenha estado ligada quase exclusivamente à formação inicial de professores, e à função de caráter inspetivo realizada por elementos exteriores à escola, alterações recentes ao Estatuto da Carreira Docente (ECD), à Avaliação do Desempenho dos Professores, Avaliação Externa das Escolas e, até ao regime de gestão de estabelecimentos de ensino e sua autonomia, vieram transformar, de um certo modo, as suas funções e aplicabilidade (2011-2012, Manual de Supervisão Pedagógica, AEP). De facto, já o Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de julho e, posteriormente, o Decreto-Lei nº 75/2008, sublinham as responsabilidades das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, definindo as funções dos titulares de cargos de coordenação e indicando o tipo de formação a possuir para o desempenho dessas funções. Assim, o Artigo 5º do supramencionado Decreto refere que, os docentes profissionalizados sejam democraticamente eleitos pelos seus pares para realizar a coordenação dos departamentos curriculares que integram, e que sejam detentores, preferencialmente de formação especializada em Organização e Desenvolvimento Curricular ou em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Neste âmbito, caberá aos profissionais responsáveis por estes cargos, adotar uma atitude supervisiva, e identificarem, sobretudo a partir do acompanhamento que efetuam aos colegas, as suas necessidades de formação específicas, e proporcionarem, incentivarem e apoiarem processos formativos diversos que, ao se concretizarem numa melhoria de escola, se projetam no desenvolvimento pessoal e profissional de todos os atores, que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem (Alarcão, 2001). À semelhança do que sucede, atualmente em várias

outras profissões, a atuação do professor torna-se substancialmente mais eficaz se for realizada em equipa, o que lhe vai permitir que o seu saber profissional venha a emergir e potenciar-se não só através do diálogo com os outros, mas também a partir da adoção de objetivos comuns. O trabalho colaborativo entre pares, potenciado pela existência de objetivos partilhados entre todos, contribui para a construção de uma escola eficaz, visto que a cooperação com o propósito comum da melhoria da qualidade do nosso ensino e, conseqüentemente, das aprendizagens dos nossos alunos, deixa-nos a todos mais engrandecidos, tal como refere Oliveira-Formosinho (2002a),

“A escola enriquece quando é possível que, entre pares, se convoquem saberes diferenciados e, eventualmente, funções e papéis diferenciados; a escola enriquece ainda quando é possível encontrar atores educacionais que possam trazer para o processo colaborativo de construção da qualidade da escola o valor acrescentado de outros saberes e de outras funções (p.12)”.

Torna-se, por isso, premente que o isolamento e individualismo que têm caracterizado a profissão docente, seja gradualmente abandonado, para dar lugar a novas aprendizagens conducentes a um desenvolvimento pessoal e profissional com base na partilha, discussão, no confronto de ideias, na negociação, na procura de um interesse comum, celebrando-se uma verdadeira cultura de colaboração (Hargreaves, 1998). Aliás, segundo Alarcão (2000),

“A multiplicidade de funções a exercer hoje na escola pelos professores e a sua necessária articulação sistémica implica que o professor já não possa ser formado apenas no isolamento da sua sala ou da sua turma. Ele é membro de um grupo que vive numa organização que tem por finalidade promover o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um num espírito de cidadania integrada”. (p.18)

Esta associação de trabalho colaborativo de professores, de diálogo e de partilha de informação e materiais, de discussão, que assiduamente os obriga a desconstruir questões criadas para posteriormente construir o problema real, remete-nos para a conceção de Supervisão, tal como é preconizada por Oliveira-Formosinho (2002a),

“A supervisão reconcetualizada desenvolve-se e reconstrói-se, coloca-se em papel de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração ativa em metas acordadas através de contratualização, de envolvimento na ação educativa quotidiana, de experimentação refletida através da ação que procura responder ao problema identificado”. (p.12)

A opinião de Alarcão e Roldão (2008) está em conformidade com as conclusões acima referidas. Segundo estas autoras, a supervisão tem-se vindo a desenvolver e a orientar-se para uma área de compreensão e atuação integrada. Para estas investigadoras, o conceito de atividade supervisiva alargou-se, estendendo-se ao âmbito da formação contínua em contexto de trabalho, em consequência da reconcetualização realizada aos processos de desenvolvimento profissional, sendo que “ganhou uma dimensão colaborativa, autorreflexiva e autoformativa, à medida que os professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática” (p.15). Por sua vez, o supervisor, fruto desta reconcetualização da escola como organização, encarada como possuindo um dimensão coletiva, empenhada na sua própria melhoria e no desenvolvimento qualitativo de todos quantos nela atuam, surge, incontornavelmente, como um “líder ou facilitador” (Alarcão, 2000, p. 19) de uma escola enquanto comunidade que aprende. Esta assunção do papel de supervisor é também partilhada por Moreira (2004) referindo-se às funções de orientação educativa que valorizam a promoção da autonomia do aluno e o desenvolvimento profissional de natureza reflexiva, que promovem, à semelhança do que aconteceu na organização da escola, uma reconcetualização do processo supervisivo que passa a incluir, além das competências didáticas, as de natureza investigativa. No entender de Moreira (2005), são várias as significações que se atribuem atualmente à tarefa supervisiva,

“(…) a supervisão assente num conceito de democracia participada, com finalidades reflexivas, colaborativas e críticas, orientando-se para a transformação e emancipação do sujeito em formação e para a crítica alargada dos meso e macro contextos da sua emancipação”. (p.36)

É necessário, deste modo, um esforço e contributo de todos e de cada um de nós para que as mudanças aconteçam dentro da nossa Escola. Assim, deverá ser dada uma maior atenção à organização e gestão das escolas, à formação e desenvolvimento profissional dos docentes no sentido de promover culturas colaborativas, críticas e reflexivas. Também Oliveira & Formosinho (1997) advogam uma supervisão do tipo colaborativo em que a análise e a reflexão caminham lado a lado com um desejo e vontade de mudança de atitudes e de práticas pedagógicas dos profissionais de ensino, num contexto de interajuda e apoio mútuo entre os diversos parceiros que intervêm no processo de supervisão. A prática pedagógica que atualmente se procura incrementar na nossa Escola, isto é, com uma ênfase crescente na autonomia, no estímulo do pensamento e sentido críticos, assim como num incentivo de trabalho colaborativo, entre outros, demonstra uma vontade e preocupação dos professores em preparar os seus discentes para serem competentes e capazes de enfrentar as exigências da sociedade. A respeito desta Escola, que se pretende dinâmica e que valoriza o contributo de todos os seus agentes

educativos com vista ao seu aperfeiçoamento, Sá-Chaves & Amaral (2000) salientam que, “Essa cultura de escola (...) recriada e supervisionada no seio da relação comunidade-escola” dará origem a uma “construção de práticas intercontextuais e transdisciplinares” (p. 83). As autoras são de opinião que uma supervisão reflexiva e crítica deverá acontecer de uma forma ecológica tanto na sala de aula, como na construção do conhecimento, na gestão curricular e de projetos educativos, nas relações interpessoais do conhecimento e desenvolvimento profissional, enfim, de tudo o que esteja no âmbito das funções da escola. A supervisão pedagógica, perspetiva o ensino como potenciador do autoconhecimento, da reflexão sobre a prática profissional e como transmissora de conhecimentos úteis para o trabalho docente, tal como o sugerem Alarcão e Roldão (2008). Trata-se de uma supervisão que pretende orientar os agentes envolvidos, no sentido de adequar as suas competências ao perfil ideal de professor, para que este possa atingir a plenitude do seu desempenho profissional. Com efeito, o perfil de competências necessárias ao supervisor vai para além da observação de comportamentos, seu relacionamento com a aprendizagem dos alunos e investigação sobre práticas eficazes. Estas competências incluem ainda “estratégias de mediação concebidas para facilitar a expansão das capacidades reflexivas do professor e dos seus processos de compreensão e interpretação” (Garmston, Lipton & Kaiser, 2002, p. 102). Os supervisores mais eficazes, serão então capazes de utilizar diferentes abordagens tendo por base as diferenças desenvolvimentais de cada indivíduo. Este supervisor reconcetualizado alimenta a colaboração, a experimentação e a reflexão profissional. Nas palavras dos autores,

“A colaboração torna-se tão importante quanto a competitividade o foi no passado. Parecer bom torna-se menos importante do que ser, de facto, bom. Nas comunidades de aprendizagem os professores e supervisores admitem o desconhecimento, a procura de ajuda junto de outros e a procura de aprendizagem.” (p. 112)

O facto de se introduzir os valores da mediação nas práticas supervisivas reordena o discurso em volta de um novo horizonte supervisivo, no qual as relações interpessoais são fonte constante de aprendizagem e de construção de um verdadeiro cenário educativo de intercâmbio e cooperação facilitadoras tanto do crescimento emocional como do cognitivo (Torremorell, 2008). Deste modo infere-se que a supervisão, embora pareça traduzir-se essencialmente por uma ajuda a nível profissional, ela implica necessariamente resultados ou consequências a nível pessoal, contribuindo para mediar o crescimento profissional a par do desenvolvimento pessoal do qual é indissociável (Trindade, 2009). Conclui-se assim que, a supervisão pedagógica decorrendo em contexto de formação inicial ou contínua, deve fomentar uma reflexão crítica, promover o desenvolvimento e inovação curricular, apoiando-se na observação da prática letiva do professor, tendo presente também a avaliação, com vista a uma melhoria do seu desempenho profissional, tal como preconizam os

vários despachos normativos lançados pela tutela, nomeadamente os Decretos – Lei nº 15/2007, nº 104/2008, nº 75/2010, que salientam a importância de uma qualificação especializada que capacite para o desempenho de funções educativas especializadas e ainda qual o perfil do supervisor.

2.1 Do desenvolvimento profissional docente à criação de ambientes inclusivos

Atualmente, estamos perante uma sociedade baseada no conhecimento, sendo este constantemente estimulado e valorizado, esperando-se, também, o desenvolvimento de outros atributos como a criatividade, a resolução de problemas, a cooperação, a flexibilidade, a capacidade de desenvolver redes, a capacidade de lidar como imprevisto e a mudança, e a aptidão para a aprendizagem ao longo da vida. Neste sentido, a escola e os sistemas educativos deparam-se a cada momento com novos desafios, aos quais se espera uma resposta eficaz por parte dos agentes educativos, preparando os seus alunos para uma melhor integração na sociedade, através de um ensino de qualidade (Hargreaves, 2003). Perante a complexidade das problemáticas que atualmente existem na população e a diversidade de papéis que são conferidos aos professores cabe-lhes ainda, a responsabilidade da educação de todos os alunos e o desafio da escola inclusiva, perspectivando os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) como potencialmente ativos, capazes de aprender e facilitadores de mudança em termos pessoais e profissionais. Também Moreira (2010), reconhece as profundas mudanças que a sociedade atual promove na escola, e reforça a urgência da reorganização dos processos de ensino/aprendizagem, através do desenvolvimento de novas competências e capacidades por parte dos docentes. Nesta ótica, o docente atual deve revelar uma postura analítica em relação ao seu ensino, procurando transformar a sua prática pedagógica com o intuito de melhorar o processo de ensino aprendizagem. Esta tarefa de reapreciação é facilitada pela supervisão, em particular por aquela de tónica fundamentalmente colaborativa, onde há partilha de decisões, distribuição de tarefas, bem como a troca de papéis. Quando esta relação profissional existe, o professor possui todas as condições para evoluir profissionalmente (Zeichner, 1993). Segundo este autor, “discutindo publicamente no seio de grupos de professores, têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão” (p. 22). Esta é a conceção de desempenho docente dentro da comunidade educativa que Zeichner (1993) advoga, acreditando que o trabalho em colaboração potencia a reflexão cuidada, que conduz a transformações e melhorias dentro do processo de ensino-aprendizagem, o que terá impacto nos discentes, satisfazendo as suas necessidades educativas e contribuindo para a formação de alunos mais capazes. Paralelamente, esta colaboração permite que os agentes educativos se sintam competentes para enfrentar os desafios colocados pelas constantes mudanças introduzidas na nossa

sociedade, transformações a que a escola e todos os elementos que a compõem não conseguem escapar. Com o paradigma emergente da escola inclusiva, os professores enfrentam situações que, certamente, implicam mudanças a todos os níveis, sobretudo nas práticas educativas. Encontramo-nos perante uma conceção de escola, que reflete as preocupações sociais de todos os envolvidos e para que se consiga construir uma escola inclusiva com eficácia, os professores terão de reconhecer a sua maneira de estar, de uma forma reflexiva e dinâmica pois, como afirma Nóvoa (1995), “se as circunstâncias mudaram, obrigando-os a repensar o seu papel como professores, uma análise precisa da situação em que se encontram ajuda, sem dúvida, a dar respostas mais adequadas às novas interrogações”(p. 98). Nesta linha de pensamento, a supervisão é encarada como uma atividade facilitadora da aprendizagem, uma vez que encoraja e valoriza a procura da melhoria do trabalho docente e incentiva a reflexão sobre a ação (Alarcão & Tavares, 2003). Na verdade, desde há muito que na literatura ligada à supervisão do ensino, foi sendo focada a função desta na promoção do crescimento e desenvolvimento dos professores. Nesta área, tanto a prática como a investigação (Fullan, 1991; Glickman, 1990) têm demonstrado inequivocamente que o desenvolvimento dos professores é o meio ideal para implementar mudanças e produzir um ensino melhor (Harris, 2002). Segundo Day (2001), a condição incontornável para se alcançar o tão desejado ensino de qualidade, consiste na qualificação dos professores e na sua manifesta motivação tanto do início, como ao longo da sua carreira, ou seja, para este autor, o desenvolvimento profissional contínuo, está relacionado com a capacidade dos professores se empenharem profissionalmente ao longo de toda a sua carreira, desenvolvendo as suas competências, sempre no sentido de procurar a melhoria dos resultados dos alunos e, portanto, a conseqüente melhoria na educação. De acordo com uma série de definições de outros autores que Garcia (1999) reuniu, podemos então, considerar o desenvolvimento profissional como sendo um processo contextualizado, envolvendo professores em constante indagação, que colaboram entre si, com os alunos e outros agentes educativos, visando a melhoria das suas práticas, das aprendizagens dos alunos, ou seja, docentes que teimam em procurar conhecimentos e estratégias para um ensino de qualidade. É um processo que se vai construindo à medida que os professores se enriquecem em experiência, sabedoria e consciência profissional (Garcia, 2009). Em suma, o desenvolvimento profissional docente pode conduzir à criação de ambientes inclusivos, uma vez que para ser conseguido de uma forma mais eficaz, necessita da colaboração de todos os docentes, numa atitude de partilha e de corresponsabilização do trabalho desenvolvido. Do mesmo modo, incluir todos os alunos no sistema de ensino regular, trata-se de uma atividade mais colaborativa e baseada no princípio da democraticidade, onde todos os elementos envolvidos desempenham papéis mais ou menos participativos. É essencial, que os agentes do ensino assumam e aceitem a necessidade de unir forças para aprenderem e desenvolverem-se uns com os outros, com vista à melhoria das práticas inclusivas.

3. Proposta didática de inclusão no 1º Ciclo do Ensino Básico

3.1 Contextualização

A Proposta Didática (PD) que se desenvolveu, em colaboração, numa turma do segundo ano, do primeiro ciclo do ensino básico, ambicionou, sobretudo, responder às necessidades de um aluno com NEE, criando condições de ensino favoráveis à aquisição de competências sociais e académicas. No sentido de responder à sua especificidade educativa e aos desafios que a mesma nos coloca, criamos uma PD que apresenta dois tipos de tarefas – uma enquadrada na área de língua portuguesa e outra enquadrada na área de matemática, procurando, ambas, desenvolver competências gerais de ciclo e competências específicas de educação especial, ao abrigo do D.L. Nº3/2008, de 7 de janeiro (art. 17º – alínea a) e alínea d)).

3.1.1 Objetivos gerais da PD

O vetor que norteou esta investigação pretendeu remeter a PD para um processo de construção pedagógica, que contribuísse para o aperfeiçoamento da prática inclusiva, nas salas de aula do ensino regular, tornando-se uma forma humanizada de atender às necessidades específicas dos alunos com NEE e seu grupo/turma. Pretendemos conhecer o contributo da PD, analisando de que forma a construção e implementação dessas tarefas, afetou a criação de um ambiente inclusive e promoveu o desenvolvimento profissional docente, numa ótica colaborativa. Numa análise conduzida por estes objetivos formulamos a seguinte questão de investigação: 1. Que mudança se observou a nível das perceções / atitudes dos alunos e professores em termos da inclusão e colaboração?

3.1.2 Caracterização da PD

A PD e a construção de cada uma das atividades que a consubstanciam promoveu a partilha de ideias, crenças e expectativas de cada participante, de modo a responder da forma mais eficaz possível, às necessidades individuais e coletivas de todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem do grupo/turma, incluindo o aluno com NEE. A conceção da PD partiu da análise conjunta – professora do ensino regular e professora de educação especial (PR/PE) – das Orientações Curriculares do 1ºCEB e do Decreto-Lei nº3/2008, que legisla as medidas educativas dos alunos com NEE e sua aplicação prática. Seguiu-se um olhar atento sobre a análise das planificações propostas para o grupo/turma do segundo ano, e posteriormente, as planificações específicas do aluno com

NEE. O processo obrigou, aqui, à partilha de conhecimento das professoras, com o objetivo de articular as competências gerais previstas nas Orientações Curriculares do primeiro ciclo do ensino básico e da Educação Especial. Selecionaram a área temática de língua portuguesa e matemática que pretendiam desenvolver, sendo que esta escolha é já condicionada pela especificidade do aluno com NEE, contemplando competências específicas, do primeiro e segundo ano, do 1ºCEB (nível académico em que se encontra o aluno com NEE e nível académico em que se encontra o grupo/turma, respetivamente), e competências específicas da Educação Especial (programação definida no PEI do aluno com NEE). Neste sentido, foi necessário encontrar aspetos comuns a estas três metas para definir com exatidão o ponto de partida do trabalho colaborativo. É nesta fase que ficam decididos aspetos como os temas, a duração das atividades, os conteúdos programáticos das mesmas e as datas de implementação. A PD foi ainda, alvo, de uma avaliação contínua que decorreu em diferentes momentos da sua conceção e implementação, a partir de grelhas de avaliação de competências e grelhas de reflexão, construídas especificamente para cada um dos participantes envolvidos. Foram assim, tidas em conta, a opinião de todos os envolvidos. Procurou-se compreender, ao longo de todo o processo, se os objetivos traçados foram cumpridos e que aspetos devem ser alterados em propostas futuras para validar o cumprimento das metas de inclusão, colaboração e aprendizagem de todo o grupo/turma.

4. Metodologia

A metodologia de qualquer investigação deve ser decidida em função das questões que tencionamos investigar, uma vez que são estas que estabelecem o quadro teórico conceptual e, portanto, a estratégia metodológica a seguir (Yin, 1994). As opções tomadas consideraram no que se refere à organização do trabalho empírico, os objetivos propostos para a investigação e também as ações fundamentais para precaver a objetividade e o rigor na recolha de dados (André, 1984; Yin, 1994). Atendendo à natureza do estudo e ao tipo de questões a que procuramos dar resposta, nos métodos de recolha de dados, pareceu-nos adequado recorrer à consulta de textos e documentos escritos (método documental), à entrevista semiestruturada (método de inquirição) e à observação, com vista a reunir um conjunto de dados, de forma direta ou indireta, possibilitando interpretar e compreender, a partir da experiência vivida, a realidade do processo de inclusão de um aluno com NEE, no sistema de ensino regular do 1º CEB. No que concerne ao tratamento da recolha, debruçámo-nos sobre o diário de investigação e as entrevistas aos participantes, definindo as categorias de análise, que entendemos de maior enfoque para a perceção dos resultados que iam ao encontro das nossas questões de investigação e, a partir destas, procedemos à análise de conteúdo que, na visão de Bardin

(2004), o recurso a esta técnica é útil na análise de comunicações, dado que permite compreender para além dos significados imediatos. A sua utilização na investigação qualitativa irá permitir, na sua opinião, a superação da incerteza e o enriquecimento da leitura. A investigação decorreu no ano letivo 2010/2011, numa EB1/JI, de um Agrupamento de Escolas, do concelho do Montijo e tem como participantes a professora do ensino regular (PR) da turma do segundo ano, a professora de educação especial (PE) e os dezoito alunos da turma (A), dos quais se inclui um portador de NEE.

5. Resultados

No âmbito deste estudo, foi concebida e implementada, de forma colaborativa, uma PD, com a finalidade de fomentar um clima de colaboração entre professores e alunos como resposta aos desafios que a educação inclusiva coloca e, procurar que os professores ampliassem o seu desenvolvimento profissional. Os resultados sugerem que, a colaboração dos intervenientes educativos, na construção de um novo programa que respondesse à diversidade contribuiu de forma eficaz para a inclusão do aluno com NEE e seu grupo/turma. O aluno com NEE ganhou com o trabalho colaborativo, uma vez que este permitiu que se criassem todas as condições para que o seu processo de ensino/aprendizagem atingisse alguns dos objetivos almejados. Ao avaliar esta experiência de intervenção específica, a professora de ensino regular (PR) refere a importância da colaboração, para conseguir planificar tarefas que obriguem à participação de todos os alunos, reconhecendo não ser possível traçar metas tão ambiciosas como as que preconiza a inclusão, sem se estabelecerem relações de sinergia entre os parceiros educativos. Ao nível da colaboração docente, os resultados mostram uma mudança na perceção dos participantes, relativamente à forma de atuação, com os alunos com NEE. No início da investigação, PR e alunos, reconhecem a importância da colaboração, mas sugerem que este trabalho acaba por ser confrontado com obstáculos como a falta de tempo, recursos humanos e materiais, obstáculos que, nas suas opiniões, diminuem o seu poder educativo sobre as ações pedagógicas, em particular, com o aluno com NEE. Afirmam ainda que, resultado destas barreiras, não existe articulação entre docentes, levando a um distanciamento no trabalho entre o ensino regular e a educação especial, sendo este aspeto determinante para a estrutura e funcionamento da escola (Ainscow, 1995), para o desenvolvimento de respostas eficazes a todos os alunos e para o aumento dos níveis de eficiência e de competência dos próprios professores (Correia, 2005). Ao longo do estudo, fomos encontrando sempre essas barreiras descritas pelos participantes e percebemos que, o sistema de ensino vigente afasta cada vez mais os docentes, quer do trabalho dirigido aos alunos, quer do trabalho em conjunto com os colegas. Embora a premissa da inclusão seja cada vez mais preconizada, o facto é que, como se comprova no nosso estudo, são vários e constantes os

fatores que condicionam a colaboração docente, nomeadamente a disponibilidade de tempo e as condições oferecidas pela escola ao nível dos recursos materiais e humanos. Desta forma, verifica-se, neste contexto de investigação, que as práticas inclusivas não estão a ser asseguradas, pois tal implica uma abordagem cooperativa na qual ganha corpo a necessidade de uma implicação conjunta, em trabalho de equipa (Ainscow, 1997). A PR exerce o seu trabalho de forma isolada, sem recurso à PE e, não articula as tarefas que planifica para o grupo/turma, com as tarefas propostas na educação especial, para o aluno com NEE, em particular. De igual modo, o seu trabalho não tem em conta a participação deste nas atividades, sendo, esta sua resposta educativa, diferenciada mas não, inclusiva. No entanto, no processo de implementação da PD, foi visível uma tentativa de mudança de atitude pedagógica da PR, a este nível colaborativo e, essa atitude renovada, transformou a motivação do grupo/turma para as tarefas de língua portuguesa e matemática, sendo que com a implementação da PD, PR e alunos, assumem ter sido possível contornar algumas das barreiras à inclusão e, trabalhar de forma colaborativa, contribuindo para a criação de um ambiente inclusivo. Tendo em conta os resultados e a literatura que descreve a importância da colaboração concluímos que a inexistência de um trabalho de equipa com fins e meios educativos partilhados pode ser encarada como uma forma de exclusão, contrariamente à meta inclusiva que se defende, atualmente. Assim, é imperativo que os atores sociais do processo de inclusão disponham de atitudes de responsabilização, cooperação, motivação e empenho mútuos e saibam gerir estas parcerias, para que consigam construir uma escola verdadeiramente inclusiva. Os nossos dados apontam para a necessidade desta dinâmica de atuação, ao observar que uma proposta de inclusão, em colaboração, contribui para a adoção de práticas inclusivas e conseqüentemente para o sucesso pessoal, social e académico de todos os alunos que dela beneficiaram. Certos de que houve mudanças após este processo em colaboração, importa agora, referir outra ideia distinta, discutindo os resultados ao nível da continuidade das mudanças. Um resultado a salientar na presente investigação é que apesar de, após a PD e o trabalho colaborativo, se terem registado algumas mudanças de prática, a professora de facto não parece “acreditar” na mudança e nas suas possibilidades. Isto, porque no final da proposta didática, a docente continua a enumerar as dificuldades inicialmente apontadas ao processo de inclusão do seu aluno com NEE (falta de tempo, espaço, recursos materiais e humanos, etc.) e apesar de reconhecer os benefícios, quer da colaboração, quer das próprias mudanças, ela duvida das possibilidades de, no futuro, sozinha, manter o mesmo tipo de práticas. Este resultado leva-nos para outro aspeto: a importância de uma intervenção mais global a nível de escola. Aqui, a literatura aponta-nos dois níveis distintos, mudanças ao nível organizacional e uma cultura de colaboração, que reflita na forma como os profissionais trabalham na escola, mas também na forma como se pensa a aprendizagem na sala de aula. Para Leitão (2010), a inclusão implica “construir uma comunidade cooperativa e inclusiva de

aprendizes, de construir um clima de aceitação, apoio e ajuda mútua” (p. 20). Na perspetiva de Sanches (2003), a educação inclusiva não se fará se não forem introduzidos na sala de aula instrumentos diferentes dos que se têm vindo a utilizar. Era nisso que acreditava Freinet, quando trabalhava para uma escola que procurava dar resposta aos seus alunos por vezes excluídos do sistema, uma escola que podia fazer dos alunos indivíduos autónomos e críticos. Para Correia (2006), quando se fala em inclusão, deve-se ter em consideração todo um processo que impõe a modificação do contexto escolar (projeto educativo, objetivos educacionais, conteúdos, métodos de ensino, processos de avaliação, acessibilidade, etc.). Segundo o mesmo, a educação inclusiva remete para a alteração da consciência social, mostrando que não basta à sociedade e à escola ser-se democrático, é necessário apostar na inclusão e incluir (Correia, 2006). A partir dos nossos resultados, podemos inferir sobre algumas mudanças que são necessárias introduzir no sistema para que se facilite a inclusão dos alunos com NEE, no ensino regular. É uma tarefa infrutífera operacionalizar mudanças no atendimento aos alunos com NEE, sem que sejam alteradas condições decisivas na escolar regular. Recursos humanos e materiais conducentes a uma boa prática letiva no geral, horários que satisfaçam as necessidades dos alunos e dos professores, espaços que permitam a partilha de trabalho e favoreçam uma cultura de colaboração professores e alunos, são alguns dos aspetos a repensar no sistema de ensino para a prossecução de práticas pedagógicas eficazes e que atendem bem, todos os alunos que constituem o nosso sistema educativo. Urge por isso intervir com eficácia ao nível da escola, modificando o contexto de uma forma mais global, criando facilitadores na inclusão destes alunos. Assim, um dos aspetos mais pertinentes que, a nosso ver, emerge dos resultados da presente investigação e que deve ser alvo de uma discussão refletida para modificar o contexto de aprendizagem dos alunos com NEE, e consequentemente desenvolver programas de inclusão para trabalhar nas salas de aula do ensino regular, é a criação de uma cultura de colaboração. No mesmo sentido, uma proposta didática assente em ideias inclusivas e desenvolvida em colaboração é essencial para promover a inclusão, e também, numa perspetiva de supervisão, o desenvolvimento profissional docente. Com efeito, os resultados do presente estudo confirmam que esta forma de desenvolver a PD teve efeitos a nível de “uma cultura de colaboração”, na medida em que obrigou à partilha de conhecimentos, expectativas e receios, criando nos intervenientes a responsabilidade do seu sucesso em todos os níveis que eram almejados. Analisando os nossos resultados finais acreditamos que aspetos como a articulação de conteúdos programáticos, as estratégias lúdicas utilizadas na implementação das atividades e o trabalho colaborativo entre docentes e alunos ao longo de todo o processo de conceção e implementação da PD, contribuíram para o seu sucesso a todos os níveis que objetivamos.

6. Considerações finais

O sistema de ensino que temos atualmente, e que se pretende inclusivo, maioritariamente recebe e aceita os alunos com NEE, sem que lhes seja prestado um efetivo apoio especializado dentro do contexto regular do grupo/turma e práticas inclusivas que respondam á especificidade das suas problemáticas (Rodrigues, 2008; Sanches, 2009). A Escola deve por isso, envidar todos os esforços para conseguir atender estas crianças e jovens, no meio o menos restritivo possível, com os apoios adequados e atendendo às suas capacidades e dificuldades. A Escola terá de dar os primeiros passos para promover a colaboração entre todos os profissionais, alunos, famílias e comunidade. Não é suficiente que cada sujeito envolvido no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NEE, desempenhe cabalmente o seu papel e, sim, que em conjunto com todos os outros, seja traçado um diagnóstico, avaliação e intervenção adequados para minimizar as suas dificuldades e maximizar todo o seu potencial. É nesta dinâmica profissional que o professor tem um papel crucial procurando criar condições de trabalho colaborativo e novas formas de atuação conjunta para conceber propostas didáticas que respondam à diversidade e atendam às necessidades de todos os que intervêm no processo de inclusão de crianças e jovens com NEE. Por outro lado, de que forma a supervisão, numa ótica de partilha, pode contribuir para uma cultura de colaboração, aspeto que se observou essencial, para criar uma educação inclusiva? Do modo como é aqui entendida, a supervisão pode, assim, constituir um ato de mudança, assumindo-se como um momento privilegiado de aprendizagem e construção de conhecimento, que procura exercer nos seus sujeitos a capacidade de interagir entre si, projetando novas metas de atuação pedagógica. Esta cultura de escola, enriquece a forma de educar, e vai ao encontro do que preconiza a escola inclusiva, onde a partilha e a colaboração entre professores visa também, o desenvolvimento profissional docente, fator que deve resultar numa ação pedagógica mais refletida e, na adoção de práticas que visam responder à especificidade educativa de todo e qualquer aluno.

Referências

- Ainscow, M.** (1995). *Educação para Todos – Torná-la Realidade. Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula. Relatório Síntese do Congresso Internacional de Educação Especial.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M.** (1997). *Educação para Todos: Torná-la uma Realidade.* In M. Ainscow, G. Porte & M. Wang, (Eds.), *Caminhos para as Escolas Inclusivas* (pp. 11-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M.** (1998). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula: um Guia para a Formação de Professores.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Alarcão, I.** (2000). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (org.), *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 11-24). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I.** (2001). A Escola Reflexiva. In I. Alarcão (org.), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp. 7-25). Porto Alegre: Artemed.
- Alarcão, I. & Tavares, J.** (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*, 2ª edição, Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. & Roldão, M.** (2008). *Supervisão. Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- André, M. E. D. A.** (1984). O estudo de caso: seu potencial em Educação. Cad. Pesq. 49. Rio de Janeiro.
- Bairrão, J.** (1998). *Os alunos com NEE – subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bardin, L.** (2004). *Análise de Conteúdo*, Lisboa: Edições 70.
- Correia, L. M.** (2003). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In L. M. Correia (org.), *Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M.** (2005). Integração versus Inclusão. Disponível em <http://www.educare.pt>.
- Day, C.** (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. & Hargreaves, A.** (2001). *Porque é que vale a pena lutar*. Porto: Porto Editora.
- Garcia, C.** (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Garcia, C.** (2009). *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*. SÌSIFO – Revista de Ciências da Educação, N°8 (pp. 7-22).
- Garmston, R., Lipton, L., & Kaiser, K.** (2002). A Psicologia da Supervisão. In J. Oliveira Formosinho (org.). *A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa* (pp. 17-132). Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A.** (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Alfragide: MacGraw-Hill.
- Leitão, F. R.** (2010). Intervenção Educativa Precoce: Um Modelo. *Actas do IV Encontro Nacional de Educação Especial*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Madureira, I. P. & Leite, T. S.** (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moreira, M. A.** (2004). O Papel da Supervisão numa Pedagogia para a autonomia. In F. Moreira (org.), *Pedagogia para a autonomia: resistir e agir estrategicamente: actas do Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia, 2, Braga, Portugal, 2003*, (pp. 133-147). Braga: CIED.
- Moreira, A. F.** (2005). Desafios contemporâneos no campo da educação: a questão das identidades. In F. Moreira & J. A. Pacheco (org.). *Globalização e Educação*. (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.

- Moreira, J.** (2010). *Portefólio do Professor – O portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A.** (1995). *Notas sobre formação (contínua) de professores*. Manuscrito inédito.
- Oliveira, L.** (1997). A acção-investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: um estudo no âmbito da formação contínua. In I. Sá-Chaves. *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. (pp. 91-106). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, J.** (2002). Introdução. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Supervisão na Formação de professores II – Da Organização à Pessoa* (pp. 9-15). Porto: Porto Editora.
- Ralha-Simões, H. & Simões, C.** (1997). O desenvolvimento pessoal dos professores e a competência pedagógica. In Tavares, J. & Moreira, A. (ed.) *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro/PIDACS.
- Rodrigues, L.** (2008). A supervisão pedagógica enquanto escrutínio do real. In A. Mendonça, e A. V. Bento, *Educação em Tempo de Mudança* (pp. 195-214). Madeira: CIE-UMA.
- Sá-Chaves, I. & Amaral, M.** (2000). Supervisão Reflexiva – passagem do eu solitário ao eu solidário. In I. Alarcão (org). *Escola reflexiva e supervisão – uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 79-85). Porto: Porto Editora.
- Sanches, I.** (2009). Colóquio Internacional: Diversidade, Equidade e Inclusão construindo um outro paradigma de escola. *Revista Lusófona de Educação, 14*, 183-184.
- Torremorell, M.** (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.
- Trindade, V.** (2009). *Práticas de Formação – Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Yin, R.** (1994). *Case Study research: design and methods (2.Ed.)*. London: Sage Publications.
- Zeichner, K.** (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Reflexões sobre processos formativos para uma atuação crítica em Psicologia Escolar e Educacional

Reflections on formation process for a critical practice in psychology education and educational

Marilene Proença Rebello de Souza, Cárita Portilho de Lima

Universidade de São Paulo (Brasil)

marileneproenca@hotmail.com, carita.portilho@yahoo.com.br

Resumo

O movimento de crítica fomentado no interior da Psicologia Escolar e Educacional brasileira há mais de três décadas tem como objetivo problematizar a atuação e a formação do psicólogo escolar. Os debates propostos na área baseiam-se no compromisso social que esse profissional deve assumir no sentido de promover a qualidade da Educação e favorecer o protagonismo e formação crítica e autônoma de seus alunos, o envolvimento dos alunos em sua escolarização, rompendo com uma prática que acaba por favorecer a adaptação e ajustamento de alunos à uma escola intrinsecamente excludente. Partindo de tais pressupostos, o objetivo desse trabalho de pesquisa é discutir a constituição de propostas de formação de psicólogos para o atendimento às demandas escolares e educacionais com base nesses referenciais críticos de Psicologia Escolar e Educacional. Para tanto, toma como locus privilegiado as práticas formativas exercidas em serviços-escola. Para consecução dessa pesquisa, realizamos entrevistas com seis psicólogas que atuam em Instituições de Ensino Superior públicas. A partir do trabalho de análise dos dados discutimos questões sobre a importância da supervisão, as contribuições de pesquisas para o desenvolvimento da área e os avanços, dificuldades e desafios encontrados no caminho para a concretização de práticas críticas. A reflexão sobre os dados explicitou a necessidade de construirmos espaços de diálogo, discussão e circulação dos saberes construídos pela área. Dessa forma, percebemos como essencial para o avanço da área que seus profissionais assumam o desafio coletivo de pensar, analisar e refletir sobre suas concepções e práticas psicológicas.

Palavras-chave: Formação do psicólogo escolar, atuação do psicólogo escolar, queixa escolar.

Abstract

The critical movement in Brazilian Psychology Educational and School has more than three decades aims to discuss the role and formation of the school psychologist. The debates in the area proposed based on the social commitment that professionals should take to promote the quality of education and promote critical and autonomous role and training of their students, breaking with a practice that benefits the adaptation and adjustment students to an inherently exclusionary school and encouraging student involvement in their schooling. Starting from these assumptions, the objective of this research is to discuss proposals for the establishment of training psychologists to attend to the school and educational demands based on these critical of school psychology. Therefore, its privileged locus as the training activities carried out in university. To achieve this study, we conducted interviews with six psychologists who work in public institutions of higher education. From the work of data analysis we discuss issues about the importance of supervision, the contributions of research to the development of the area and the progress, difficulties and challenges encountered on the way to the achievement of critical practices. Reflection on the data explained the need to build spaces for dialogue, discussion and circulation of knowledge built through the area. We see as essential to the advancement of their professional area that assume the collective challenge to think, analyze and reflect on their conceptions and psychological practices.

Keywords: Training the school psychologist, practice of the school psychologist, school problem.

1. Introdução

O objetivo desse artigo é discutir questões referentes à constituição de propostas de formação de psicólogos para o atendimento às demandas escolares e educacionais, desenvolvidas em serviços-escola de Psicologia, com base em referenciais críticos de Psicologia Escolar e Educacional.

Os serviços-escola de Psicologia consistem em espaços que possuem a finalidade de aliar a formação de futuros profissionais psicólogos ao atendimento das demandas da comunidade na qual esse serviço se insere. Elegemos como contexto para essa pesquisa os serviços-escola de Psicologia por considerarmos que são espaços privilegiados para consolidação de práticas formativas para uma atuação crítica em Psicologia, pois, é no campo acadêmico que podemos encontrar importantes avanços no que diz respeito à construção de formas de intervenção em Psicologia Escolar e Educacional pautadas nessa perspectiva.

Por Psicologia Escolar e Educacional crítica entendemos um campo de pesquisa e atuação que vem historicamente delimitando como seu objeto de estudo e trabalho o encontro entre o sujeito humano e a Educação. Busca-se compreender, nesse campo, o “papel da subjetividade na construção do processo educacional e o papel da Educação na construção da subjetividade humana” (Meira &

Antunes, 2003, p. 55). O uso do adjetivo crítico imprime a necessidade de levarmos em consideração a constituição histórica, cultural, social, política e relacional do fenômeno educacional e dos obstáculos que se interpõem entre os sujeitos e o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Além disso, esse campo tem delineado como finalidade de sua atuação contribuir para que a escola cumpra seu papel de socialização do conhecimento e formação crítica dos sujeitos a partir de um processo educacional qualitativamente superior, favorecendo, portanto, o envolvimento dos alunos em sua escolarização.

Sabemos que as práticas pautadas na Psicologia Escolar e Educacional crítica não são hegemônicas no âmbito educacional brasileiro. A pesquisa de doutoramento de Souza (1996) mostrou que a atuação dos profissionais pertencentes aos serviços-escola investigados naquela ocasião estava pautada em um modelo que compreende a queixa escolar invariavelmente como um problema da criança e/ou de sua família. As dificuldades nos processos de escolarização eram entendidas e atendidas a partir de uma perspectiva que além de não contribuir para sua superação acabavam por colaborar com a sua manutenção. Esse quadro também se fez de certa forma presente nos resultados obtidos na pesquisa sobre a atuação do psicólogo escolar na rede pública de educação (Souza, 2010). Isso quer dizer que os princípios que se pautam na culpabilização da criança e/ou de sua família pelo fracasso escolar e individualizam as questões constituintes dos processos de escolarização ainda estão, em alguma medida, presentes na prática de muitos psicólogos.

Diante disso, justifica-se a importância de continuarmos analisando, pesquisando, refletindo e socializando questões referentes aos processos formativos que são oferecidos para os psicólogos tendo em vista a consolidação de práticas interventivas mais comprometidas com as reais necessidades dos atores escolares junto aos quais atuamos, favorecedoras com a melhoria da qualidade do ensino das escolas e o envolvimento dos alunos enquanto sujeitos de seus processos de escolarização.

2. Método

Esse trabalho insere-se em uma perspectiva qualitativa de pesquisa. A epistemologia qualitativa apoia-se em três princípios básicos no que diz respeito ao ponto de vista metodológico: a ideia de que o conhecimento é produzido, construído e interpretado; a concepção de que há interação entre pesquisador e pessoa pesquisada durante o processo de produção do conhecimento e o reconhecimento de que a singularidade é importante no processo de produção do saber (Bogdan & Biklen, 1994 e González Rey, 2002).

Elegemos como recurso metodológico para a construção dos dados nessa pesquisa o uso de entrevistas de caráter semi-estruturado. Entendemos que a entrevista configura-se como um

instrumento útil para nos aproximarmos do processo de construção das práticas formativas para uma atuação crítica que as profissionais participantes dessa pesquisa desenvolvem em sua prática profissional. Para a elaboração do corpus de dados dessa investigação foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com seis psicólogas escolares¹ que atuam, como docentes ou técnicas, em quatro serviços-escola de Psicologia pertencentes a Instituições de Ensino Superior públicas.

Para assegurar que o foco da entrevista permanecesse vinculado aos objetivos da pesquisa foi construído um roteiro que guiou a sua realização. As perguntas que compuseram a entrevista versaram sobre a trajetória da constituição de modalidades de atuação frente à demanda escolar pautadas na perspectiva crítica de Psicologia Escolar e Educacional dentro dos serviços-escola, as dificuldades encontradas e as conquistas obtidas. Além disso, a entrevista buscou identificar quais desafios que as profissionais acreditam que ainda precisam ser enfrentados pela área para a consolidação de modalidades de atuação que colaborem efetivamente para a transformação das relações educacionais.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para análise. Para a construção das categorias de análise pautamo-nos na proposta metodológica da análise de prosa (André, 1983). Tal análise empenha-se em compreender os sentidos contidos nos dados qualitativos obtidos na pesquisa, analisando mensagens intencionais e não-intencionais, explícitas e implícitas, verbais e não-verbais, alternativas e contraditórias. Desse modo, a partir da contextualização dos dados do estudo, busca-se gerar temas e tópicos que surgem em decorrência da leitura exaustiva do conjunto de informações obtidas. A categoria abordada nesse trabalho diz respeito aos temas derivados das reflexões para uma formação crítica em Psicologia Escolar e Educacional.

3. Resultados

3.1 A supervisão em Psicologia Escolar e Educacional

A partir da análise das falas das entrevistadas destacou-se a necessidade de discutirmos a pertinência da formação continuada para a prática profissional no âmbito da Psicologia Escolar e Educacional. É mais tradicional, reconhecida e indicada a adesão de psicólogos clínicos a atividades de supervisão, mas esse movimento acaba, na maioria das vezes, circunscrito a essa área, não sendo difundido para outros campos de atuação em Psicologia.

¹ As participantes dessa pesquisa receberam os nomes fictícios de Adélia, Cecília, Clarice, Cora, Rachel e Ruth.

Partindo da premissa de que a formação profissional não se encerra com a obtenção do diploma de graduação, mas que se estende ao longo da carreira, desafiada pelas experiências concretas vividas, fica explícita a importância de que os profissionais que atuam em Psicologia Escolar e Educacional também invistam em sua formação após a diplomação.

A relevância da formação permanente é destacada no documento que apresenta os encaminhamentos resultantes do Seminário Nacional do Ano da Educação promovido pelo Sistema Conselhos de Psicologia em 2008. Guzzo (2002) também reconhece que os desafios concernentes à formação e atuação do psicólogo escolar brasileiro podem ser enfrentados tendo como estratégia possível um investimento sólido em formação continuada. Neves (2007) entende que o psicólogo escolar, ao se deparar com o fato de que a identidade de sua área ainda está em franca construção e ao encontrar nas instituições educacionais um terreno fértil para suas intervenções, verá incorporada em seu dia a dia a necessidade de participar de processos de educação continuada. Marinho-Araujo e Neves (2007) reafirmam a importância de uma formação continuada que, diante das especificidades da Psicologia Escolar, promova uma concreta articulação entre teoria e prática, pesquisa e intervenção. Marinho-Araujo (2007) também preconiza que o profissional de Psicologia deve buscar aperfeiçoamento constante para que, a partir disso, tenha maiores possibilidades de desenvolver uma postura de agilidade, criatividade, independência e tomada de decisão que são tão importantes em sua atuação.

Outro importante argumento em defesa da realização de atividades de formação continuada é o fato apresentado por Marinho-Araujo e Neves (2007) de que muitos profissionais que começam a trabalhar no âmbito da educação não tiveram uma formação voltada para tal, necessitando assim de um maior suporte do que aquele que foi oferecido durante a formação inicial.

Nesse sentido, temos explicitado e respaldado que a participação em atividades de formação continuada, dentre elas a supervisão, é de fundamental importância para a formação e atuação do psicólogo escolar. No que tange à supervisão, trata-se de uma atividade a ser desenvolvida junto a profissionais mais experientes ou mesmo a partir da inserção em espaços coletivos de discussão sobre teoria e prática. Tal ação mostra-se como um importante recurso para que o psicólogo escolar caminhe no sentido de consolidar formas de atuação que primem pelo compromisso social da Psicologia e qualificação técnica e política indispensáveis para o exercício profissional.

Diehl, Maraschin e Tittoni (2006) definem a supervisão (dispositivo pertinente à formação inicial e continuada de psicólogos) como um espaço de construção de conhecimento a partir da reflexão sobre a ação. Para os autores, a supervisão constitui-se como um *locus* diferenciado de visualização da prática, sendo possível construir novas relações que não vislumbradas no desenrolar da ação interventiva. Os autores entendem que essa “reconstrução” da ação dá-se a partir da contextualização histórica e crítica dos saberes e práticas que envolvem o trabalho em Psicologia.

Assim, acreditamos que por meio desse dispositivo o profissional terá possibilidades de refletir a respeito da intencionalidade, flexibilidade, criatividade, imprevisibilidade que compõem a intervenção em Psicologia, compreendendo de forma mais ampla os conhecimentos pertinentes à sua prática.

Dessa forma, em nosso esforço por compreender como podemos construir intervenções mais próximas à perspectiva crítica de Psicologia Escolar e Educacional, identificamos a supervisão como um dispositivo profícuo por se configurar como uma possibilidade de coletivização e consolidação de parcerias nesse percurso de construção de novas formas de consecução da prática profissional.

No relato Adélia (psicóloga entrevistada nessa pesquisa) a supervisão aparece como uma possibilidade de enfrentamento dos desafios que a prática profissional apresentou-lhe:

“Quando eu fiz parte de uma equipe em uma instituição, fiz supervisão o tempo todo, eu sentia que precisava, era importante. Essa experiência contribuiu muito para minha formação.” (Adélia).

A importância do aprimoramento e capacitação contínuos dos profissionais de Psicologia está explicitada no inciso VII do artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (2011). As Diretrizes destacam que:

“os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática, e de ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento das futuras gerações de profissionais, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmica e profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais”.

Assim, ocupamos o posicionamento a favor da formação continuada do psicólogo escolar a fim de que ele possa usufruir de um dispositivo que contribuirá para a sua atuação profissional. A supervisão exige a reflexão sobre a intervenção, bem como a busca de um arcabouço teórico sólido que ampare o profissional frente aos desafios complexos e dinâmicos que a realidade prática lhe impõe. Isso quer dizer que o psicólogo escolar que almeja construir uma práxis psicológica coerente com o compromisso social de sua profissão tem, na supervisão, uma rica possibilidade de continuar seu processo de formação.

Por fim, endossamos a defesa apresentada por Marinho-Araujo e Neves (2007) de que cabe à universidade cumprir, para além de seu compromisso com a formação inicial, o papel de oferecer espaços de formação continuada que possam favorecer aos profissionais em sua tarefa de desenvolver novos desenhos de intervenção que estejam mais alinhados às inúmeras demandas sociais da educação, dentre elas, encontramos a necessidade de promoção do envolvimento dos alunos em seus processos de escolarização.

3.2 Contribuições da Pós-graduação stricto sensu

O desenvolvimento de pesquisas tem um papel central em qualquer campo científico ou área de atuação. No âmbito da Psicologia Escolar e Educacional isso também é notável.

No interior da Psicologia Escolar e Educacional crítica no Brasil encontramos como marco histórico a publicação da pesquisa realizada no início dos anos 1980 pela professora Maria Helena Souza Patto (Patto, 1990). Certamente, suas análises e reflexões sobre a construção social do fracasso escolar colocaram-se como divisor de águas na interface entre Psicologia e Educação. Após esse trabalho inicial diversas outras investigações foram desenvolvidas com o objetivo de discutir uma nova identidade para o psicólogo escolar e novas possibilidades de entendimento e atuação junto as questões escolares.

A realização de pesquisas possibilita avanços na compreensão e explicação da realidade da Educação Brasileira e na elaboração e consolidação de novos constructos teóricos para a Psicologia que se propõe a intervir nesse campo.

Rachel apresenta em sua entrevista a percepção de que a participação em programas de pós-graduação *stricto sensu* é de grande relevância para a consolidação de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional. Em suas palavras:

“Está aumentando o número de pessoas que fazem mestrado e doutorado com relação à época em que eu fiz, por exemplo. Eu vejo que tem um fortalecimento da perspectiva crítica de Psicologia Escolar pela pós-graduação que as pessoas fazem nessa área. São mais vozes podendo falar da Psicologia Escolar de uma forma mais crítica” (Rachel, docente do serviço 1).

Dessa forma, entendemos que outro dispositivo potente no campo da formação profissional é a participação em programas de pós-graduação *stricto sensu* que, por meio da realização de pesquisa, pode contribuir para o avanço e apropriação de questões teórico-práticas concernentes à perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional.

3.3 Avanços, dificuldades e desafios na formação de psicólogos

O modo como elaboramos o roteiro de entrevista que norteou o depoimento das participantes dessa pesquisa convidou-as a refletir sobre o percurso que trilharam a fim de oferecer aos estudantes de Psicologia uma formação mais próxima aos princípios defendidos pela Psicologia Escolar e

Educacional crítica. A reflexão feita pelas participantes sobre seu papel enquanto formadoras de futuros psicólogos resultou em uma avaliação de sua realidade cotidiana deflagrada na construção de ideias que expressam os avanços, dificuldades e desafios vislumbrados em seu trabalho. Em nossa análise buscaremos imprimir um movimento de continuidade e descontinuidade nas reflexões feitas pelas depoentes, pois certamente foi esse o sentido expresso em suas falas.

No que diz respeito aos avanços, encontramos a percepção de que houve certa melhoria na qualidade da formação proporcionada aos futuros psicólogos. A questão da qualidade da formação oferecida aos estudantes de Psicologia somada à preocupação com relação à qualidade do serviço oferecido à sociedade pelo serviço-escola de Psicologia, deve ser alvo constante da atenção dos profissionais que atuam nesse contexto.

Refletindo sobre sua atividade de formação, Rachel identifica como sendo um dos principais avanços em seu trabalho a possibilidade de oferecer uma formação mais consistente para os estudantes que participam do estágio que ela supervisiona. O excerto a seguir expressa essa ideia:

“Os estagiários que fazem parte do grupo, que se engajam, aproveitam, eles saem com um olhar diferenciado, com relação à compreensão da queixa escolar, a avaliação, o atendimento, essa lógica excludente da escola, a constituição social dos problemas de escolarização. [...] De um modo geral aqueles estagiários que conseguem se apropriar dessa experiência saem com um perfil diferenciado, uma formação forte teoricamente e com possibilidades de pensar a prática [...]” (Rachel, docente do serviço 1).

No processo de consolidação de uma formação mais consistente a vivência do estágio na área escolar e educacional é entendida como muito importante na formação do psicólogo, pois o estudante pode experimentar práticas essenciais para seu futuro exercício profissional. Um desdobramento fundamental da participação em estágios é a possibilidade de conhecer o cotidiano das escolas, o que permite que sejam desenvolvidas atividades em grupo ou individuais que possibilitam ampliar a compreensão das dificuldades vividas no processo de escolarização pelos estudantes das séries iniciais das escolas públicas brasileiras. Esse envolvimento com a escola por parte dos estudantes de Psicologia possibilita que a reflexão sobre os entraves presentes no processo de escolarização sejam melhor compreendidos pelos estudantes do Ensino Fundamental ampliando seu envolvimento com as tarefas escolares, com o conhecimento e com a socialização. A esse respeito Ruth argumenta:

“A questão é dar possibilidade para os alunos terem uma outra forma de aprendizagem que não seja só via aula teórica. O estágio oferece aos alunos um

background experiencial que vai fazer com que eles tenham contato com a teoria de uma outra maneira, muito mais rica e, a partir disso, ele poderão construir pontes entre teoria e prática, além do que, diante das dificuldades da prática, dos desafios da prática, das perguntas que a prática abre, os alunos serão colocados em um lugar de construtores de conhecimento e de práticas” (Ruth, técnica do serviço 4).

Ainda no que diz respeito à qualidade do estágio, Adélia, destaca a importância de sua experiência pessoal como psicóloga escolar para subsidiar seu trabalho de formação enquanto supervisora de estágio. A depoente afirma que o fato de ter vivenciado a responsabilidade de conduzir uma intervenção é de fundamental importância para que ela possa acolher e colaborar com o trabalho de seus estagiários e oferecer-lhes uma melhor formação:

“Em um primeiro momento eu mesma fui atender os grupos, para depois supervisionar. Foi uma experiência muito importante, muito rica, considero que talvez eu não supervisionasse com a qualidade que eu acho que supervisiono, ou pelo menos com a qualidade que eu persigo, se eu não tivesse vivido diretamente a experiência. É outra coisa você ouvir o relato de um grupo e você estar com a responsabilidade de conduzir esse grupo. Acho que fiz dois ou três grupos com as crianças na creche. Depois nós fazíamos supervisão passo a passo do trabalho do estagiário, para conseguir compreender que tipo de trabalho dava para ser feito, quais eram as possibilidades dos estagiários lá dentro, quais eram as limitações”... (Adélia, serviço4).

Outro avanço identificado pelas participantes é o aperfeiçoamento das intervenções desenvolvidas no estágio a partir da reflexão sobre os efeitos que as ações dos estagiários produziram nas instituições em que atuaram. A análise das práticas delineadas no estágio permitiu o avanço na construção de uma atuação mais vinculada à melhoria da instituição educacional. As palavras de Cecília abordam essa questão:

“Os estagiários entravam na escola muito articulados com as crianças ou com jovens e menos articulados com os professores. Nesse trabalho aconteciam certas transformações com relação aos jovens ou as crianças encaminhadas, mas percebíamos que existia pouco acesso e pouca possibilidade de pensar e agir nas relações desses com os educadores [...]. A análise desse desenho de intervenção nos fez perceber que acabávamos por intensificar a impressão de que era preciso melhorar as crianças e, além disso, provávamos que o que elas precisavam era

apenas de intervenções por parte da Psicologia. A questão não é que as crianças não precisassem da Psicologia, mas o fato é que com esse trabalho nós não estávamos intervindo no que era mais necessário, no funcionamento institucional da escola (Cecília, técnica do serviço 4).

Ou seja, importantes avanços na formação em Psicologia puderam ser alcançados por meio da avaliação das ações desenvolvidas no estágio. Consideramos avanços, pois o relato das professoras, dos familiares e das próprias crianças ressaltam a melhoria da qualidade de suas atividades escolares, maior compreensão das demandas feitas pela escola, ampliação na comunicação entre pares e com a professora, apropriação dos conteúdos escolares, participação ativa nas atividades solicitadas e informais. Portanto, esta dimensão de envolvimento da criança com a escola, com seus pares e com o conhecimento expressa a relevância dessa modalidade de intervenção no âmbito educacional. Essa análise vem reforçar a ideia de que as intervenções desenvolvidas nos espaços de formação devem ser constantemente pensadas, avaliadas e reformuladas, tendo em vista a necessidade de aprimoramento das práticas desenvolvidas.

No que tange às dificuldades encontradas na formação de psicólogos escolares, Rachel, chama a atenção para o fato de os estagiários precisam lidar com dívidas e desserviços que historicamente a Psicologia operou no campo da Educação. A depoente fala da dificuldade enfrentada pelos alunos diante da crença de que a Psicologia vai atuar apontando as faltas da pedagogia como o intuito de suprimi-las. O trecho a seguir reflete sobre isso:

“Os empecilhos maiores acabam sendo na própria instituição. Isso já foi pior, mas acho que ainda temos muito para caminhar. As pessoas já conseguem perceber que o psicólogo é um parceiro que não é alguém que está ali pra acusar ou para falar que está certo e a escola está errada, muito pelo contrário, nós temos muito para aprender ali” (Rachel, serviço 1).

A esse respeito, Adélia comenta exatamente sobre a necessidade de se ter clara a especificidade do conhecimento psicológico para que se possa romper com a ideia de que a Psicologia está no campo educacional para suprir as falhas da Pedagogia:

“Eu acho que para existir a interface entre a Educação e a Psicologia nós precisamos ter muita clareza do nosso lugar, para poder olhar para o outro sem superioridade, sem a ideia de que vamos entrar onde o outro falhou, como complementaridade porque não é esse nosso espaço. São duas áreas diferentes que podem ter uma interface e depende da nossa leitura, do nosso olhar e do nosso manejo, para que

essa interface possa ser algo que produzirá efeitos interessantes para instituição. Acho que essa intervenção se não cuidada pode, inclusive, ser destrutiva. Por isso, acredito que precisamos cuidar muito das intervenções, da atuação e da formação de pessoas que vão lidar com isso” (Adélia, serviço 4).

Outra dificuldade citada por uma das entrevistadas advém do não enraizamento das ações do estágio no espaço escolar. Esse fenômeno acaba se explicitando pela não apropriação dos atores escolares das ações do estágio que estão sendo desenvolvido na instituição educacional, bem como pela não apropriação dos estagiários da rotina e ações pertinentes à escola. Em decorrência disso ocorrem situações como a que foi relatada por Cora:

“Já aconteceu de estarmos em uma escola que também tem estagiários de outras universidades, o que é bem complicado, porque cada um tem um tipo de trabalho, um tipo de intervenção, é uma coisa complicada” (Cora, docente do serviço 2).

Esse acontecimento também está estreitamente ligado à atual conjuntura do Ensino Superior brasileiro. Assistimos, nas últimas décadas, um grande aumento no número de instituições de Ensino Superior no Brasil – principalmente de caráter privado – e, dessa forma, há uma ampliação generalizada de cursos de graduação e também de pós-graduação. Frente a essa realidade a relação entre as escolas e as universidades ganhou novos matizes, sendo que a aproximação entre essas instituições tem se dado de modo cada vez mais intenso, pois há a necessidade de conquistar espaços para desenvolvimento de estágios.

O estreitamento das relações entre centros de formação universitária e instituições educacionais exige um extremo cuidado por parte dos profissionais que são responsáveis pelos estágios. Nesse contexto, entendemos que o modo como são construídos os contratos de estágio deve ser alvo de uma atenção especial. A nosso ver, uma ação importante no momento de consolidação de um vínculo de trabalho é se de inteirar de todas as principais atividades fazem ou fizeram parte da dinâmica da instituição educacional em que se pretende desenvolver o estágio. Durante esse movimento de aproximação é fundamental saber se a escola já recebeu ou recebe algum estágio profissionalizante. No caso de ter sido desenvolvido algum estágio na instituição faz-se pertinente conhecer quais ações foram desenvolvidas nesses trabalhos, bem como os sentidos que os atores escolares atribuem a essas ações. Sem dúvida, apreender os sentidos que essas pessoas conferem à atuação dos estagiários e/ou profissionais que já atuaram anteriormente na instituição oferece uma possibilidade de conhecer os trabalhos realizados e de pensar em propostas de intervenção que estejam mais atreladas aos interesses da instituição, podendo, assim, contribuir mais efetivamente

para as mudanças necessárias nesse contexto. Além disso, saber o que os atores escolares pensam sobre os estágios e trabalhos desenvolvidos podem oferecer subsídios para avaliar com as novas ações que serão propostas poderão ser recebidas e analisadas por essas pessoas.

A necessidade de se construir modelos que atuação que levem em consideração a realidade cotidiana e a história da instituição em que se atua é um ponto nevrálgico a ser discutido na formação. No bojo dessa discussão é de suma importância ressaltarmos que as questões pertinentes à instituição em que se atua devem sempre ser consideradas a partir das determinações sociais, políticas, históricas e econômicas que permeiam esse contexto. Andrade e Silva (2009), apoiada em importantes trabalhos como os de Bock (1997), Mortada (2005) e Guzzo (2005), ressalta que a formação em Psicologia ainda está muito aquém das necessidades sociais. Essa insuficiência das práticas psicológicas desenvolvidas em diversos contextos sociais traz como consequência, na análise da autora, uma indefinição da verdadeira função da profissão. Diante dessa constatação a autora defende a necessidade de que os cursos de graduação propiciem aos estudantes o desenvolvimento de uma visão crítica de sua profissão e de seu papel na sociedade como futuros psicólogos e como pessoas responsáveis nos processos de mudanças e amadurecimento da ciência psicológica.

Dessa forma, dificuldades como o enfrentamento das marcas historicamente deixadas pela Psicologia na Educação, bem como a busca por maior enraizamento, articulação e pertinência dos estágios nas instituições educacionais são alguns dos entraves que a área da Psicologia Escolar e Educacional precisa enfrentar na perspectiva das entrevistadas.

Tendo em vista a busca por imprimir movimento às análises das falas apresentadas pelas entrevistadas entendemos como indissociável o que classificamos como avanços, dificuldades e desafios. E, a partir disso, pudemos perceber que uma mesma questão é analisada de múltiplas formas em momentos distintos pelas depoentes.

Assim, uma questão apresentada como avanço por algumas entrevistadas também foi entendida como um desafio. Esse é o caso da busca pela qualidade da formação dos futuros profissionais. Isso retoma o quão nevrálgica é essa reflexão ao adentrarmos no âmbito do serviço-escola de Psicologia.

Nesse contexto, Rachel analisa criticamente a qualidade da formação para o interior da universidade:

“Nós também temos que pensar no nosso lado, o que acontece que no ensino, no dia a dia da sala de aula, que o aluno não conseguiu se apropriar, ele leu tudo aquilo, mas não fez sentido nenhum. Então isso me preocupa porque tanto os bons alunos quanto esses vão para prática, vão passar em concursos de prefeituras e aí? [...] De que forma a universidade pode colaborar realmente com uma formação que seja crítica?” (Rachel, docente do serviço 1).

A reflexão sobre a qualidade da formação oferecida aos estudantes de Psicologia deve ser acompanhada pela preocupação com a qualidade do serviço oferecido pelos estágios à comunidade atendida, como dito anteriormente.

A discussão sobre a qualidade do atendimento oferecido pelos serviços-escola de Psicologia à população é pertinente e fundamental. Pesquisadores que investigaram esse tema (Yehia, 1996 e Silveiras, 1996) teceram críticas no sentido de apontar a ocorrência de situações nas quais o foco principal do estágio passa a ser a formação do estudante, deixando em segundo plano a preocupação com relação à qualidade do serviço disponibilizado à população.

Como estratégia para a melhoria da qualidade do serviço oferecido pelos estágios e almejando construir intervenções que realmente contemplem as necessidades do público atendido, Ruth relata estabelecer contratos mais duradouros com as escolas. Sua experiência é explicitada no excerto a seguir:

“Eu passei a fazer com as escolas um contrato que vai além da permanência dos alunos. Um exemplo disso foi o trabalho que eu fiz com uma escola esse semestre, o meu compromisso foi de retornar no segundo semestre, combinamos que mesmo não tendo estagiário, eu ainda ia manter contato, para tentar ver se o trabalho se enraizava mais” (Ruth, técnica do serviço 4).

Sem dúvida o tempo é uma dimensão importante para a construção de intervenções que tenham possibilidade de operar rupturas e mudanças nas questões relativas à escolarização. Tempo para conversar, dialogar, compartilhar, refletir, experimentar. Tempo para construir outras maneiras de ser, agir, estar, relacionar. Conquistar tempo é um grande desafio (Machado, 1996). Entendemos que a conquista de tempo é imprescindível nos contextos escolares que, muitas vezes, trazem em si marcas de um cotidiano no qual a velocidade dos acontecimentos acaba por favorecer cristalizações, adocimento e fracasso nas trajetórias de escolarização.

Dessa forma, entendemos como potentes iniciativas que procuram construir contratos de trabalhos mais duradouros com as instituições que receberão estágios de Psicologia. Nesses contratos é possível prever certa rotatividade dos estagiários, no entanto, há a possibilidade de se criar um vínculo mais sólido entre o docente ou técnico que supervisiona o estágio e as instituições. Além disso, vislumbramos como ação interessante a busca por articulações junto aos alunos da pós-graduação que, de maneira geral, permanecem mais tempo trabalhando junto a um mesmo docente. Dessa forma, entendemos que uma maior qualidade do serviço oferecido tem mais chances de ser alcançada se dispusermos de mais tempo para que as intervenções realizadas convertam-se em transformações positivas para as instituições educativas que recebem estágios. Entendemos que é urgente consolidarmos a pauta de discussão sobre a qualidade dos estágios desenvolvidos pelos cursos de Psicologia, pois apenas a

partir dessa preocupação podemos avançar no caminho de efetivação do nosso compromisso social.

Na discussão sobre a qualidade do trabalho oferecido pelos estudantes de Psicologia é preciso discutir, avaliar e refletir sobre os efeitos que os estágios produzem nas instituições educativas. Essa avaliação deve abarcar tanto o olhar da população que é alvo da intervenção, como dos supervisores e estagiários envolvidos no processo. Tal procedimento deve sempre levar em consideração o cumprimento da dupla função do estágio: oferecer uma formação consistente para o estudante e um serviço de qualidade para a sociedade. Uma das tarefas importantes dos estágios em Psicologia está em contribuir para a melhoria da qualidade da escola, das relações escolares, da prática docente, dos processos de decisão que exigem posicionamentos constantes dos docentes, funcionários e equipe dirigente. Mas essa qualidade pode também ser avaliada por meio dos efeitos do trabalho sobre o envolvimento dos estudantes com as tarefas escolares, com seus pares e com o conhecimento. A possibilidade de ampliação de sentidos e significados que permitam maior compreensão dos aspectos complexos que envolvem a escolarização é um grande desafio para os psicólogos e estudantes de Psicologia, principalmente quando se trata de séries iniciais em que a aquisição da leitura e da escrita é o maior desafio.

Outro importante desafio apontado por Rachel é a necessidade de rompermos definitivamente com o lugar de profissional que irá avaliar e culpabilizar a escola e/ou os professores pela existência do fracasso escolar. Esse foi o lugar ocupado pelo saber psicológico durante muito tempo na história da interface Psicologia e Educação, deixando marcas não apenas nas escolas, mas também nos profissionais que nelas atuam. Nas palavras da depoente:

“Quando a escola admite que ela tem uma parcela de responsabilidade, nós temos que ter cuidado para não parecer que se está culpando a escola, isso não pode ocorrer jamais. [...] Então, é preciso ter esse cuidado com a formação do estudante porque, às vezes até por inexperiência, ele pode dar a entender que a escola é culpada sendo que não é isso. Temos que ter esse cuidado” (Rachel, docente do serviço 1).

Essa questão também é alvo da análise de Cecília:

“Muitos de nossos alunos chegam aos estágios contra a escola, contra o professor, contra o sistema, contra ‘sei o que lá o quê’. Mas, ao questionarmos: “Qual que é a diferença de trabalhar com um professor ou com outro? Qual que é a diferença da história dessa criança com a de outra criança? Como é uma criança que está com comprometimento na escola e uma criança que não tem comprometimento e que está na escola?” os alunos não se colocam. Assim, eu diria que nós temos lutado

para ressaltar esta dimensão. Eu diria que nós estamos em no seguinte momento: “um inimigo está claro e esse inimigo somos nós mesmos!”, ou seja, está claro que uma certa Psicologia faz mal, mas pouco temos operado saberes da Psicologia em relação à constituição do sujeito, da Psicologia e outras ciências, para poder ajudar o professor a pensar o que fazer” (Cecília, técnica do serviço 4).

Dessa forma, um desafio de grande relevância para a formação de estudantes de Psicologia é a consolidação de uma nova identidade para a Psicologia Escolar e Educacional:

“Mostrar para as pessoas que o psicólogo tem várias formas de trabalhar e que, no âmbito escolar, existe um jeito diferente do que se trabalha na clínica. Mas, quem que mostra isso para população? Somos nós mesmos” (Rachel, docente do serviço 1).

Nessa discussão, a apropriação ativa dos alunos de uma teoria crítica que dê a possibilidade de uma compreensão mais ampla de Educação também é entendida como um desafio. Em sua realidade Clarice relata perceber certa naturalização da concepção crítica entre os/as estudantes:

“Os meus alunos de anos anteriores lutaram junto comigo para descobrir caminhos da crítica. Eu acho que os alunos de agora já tem isso claramente oferecido e para eles parece que ser crítico é como se fosse uma coisa natural, eles deixam de problematizar inclusive as coisas que eles pensam” (Clarice, docente do serviço 3).

As reflexões de Clarice explicitam que o caminho para consolidação de uma formação crítica é o de uma luta. Certamente, na possibilidade de avançarmos frente aos desafios que atualmente conseguimos vislumbrar, novos desafios nos serão apresentados. Nesse movimento contínuo e complexo novas questões sempre nos serão apresentadas pela realidade em que atuamos, tais desafios precisam ser enfrentados de forma coletiva para que os conhecimentos produzidos a partir dessas articulações possam circular entre os profissionais que se ocupam de problematizar e transformar a realidade educacional em que se inserem.

4. Discussão

As análises construídas nessa pesquisa evidenciaram que no caminho de consolidação de práticas psicológicas mais coerentes com as necessidades da educação brasileira é imprescindível uma contínua busca por articular questões referentes a formação e a atuação profissional. Entendemos

que a formação deve sempre ter como referência os desafios que a atuação profissional tem diante de si, da mesma forma que as complexas exigências postas pela atuação devem procurar respaldo na formação inicial e continuada dos profissionais. Essa reflexão é de suma relevância, pois como aponta Novaes (1992 citada por Neves, 2007) o processo de inserção nas instituições educativas por parte do psicólogo escolar enfrenta graves problemas advindos, sobretudo, da desvinculação existente entre a formação acadêmica e a realidade educacional brasileira. Uma atuação crítica em Psicologia Escolar e Educacional, com compromisso social, em uma perspectiva ético-política em busca da humanização deve considerar como um dos princípios fundamentais a finalidade da escola, o envolvimento dos alunos com a escolarização, a possibilidade de considerar a escola enquanto um espaço de criação, de desafios e possibilidades (Souza, 2010).

Por fim, gostaríamos de destacar a importância de compreendermos que as reflexões sobre questões referentes à formação e atuação do psicólogo escolar devem extrapolar os muros das universidades. Nesse sentido, é necessária a construção de mais espaços de divulgação e troca entre os estudantes e profissionais que estão cotidianamente trabalhando na construção de intervenções no campo educativo. Apresentamos aqui essa defesa por entendermos que o desafio de construir uma prática profissional respaldada pelos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Escolar e Educacional crítica deve ser enfrentado coletivamente.

Referências

- Andrade e Silva, P. S. de.** (2009). *Memórias de formação do curso de Psicologia: elementos para uma análise crítica*. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- André, M. E. D. A. de.** (1983). Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*, 45:66-71.
- Bock, A. M. B.** (1997). Formação do Psicólogo: um debate a partir do significado do fenômeno psicológico. *Psicologia Ciência e Profissão*, 17(2):37-42.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K.** (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora.
- Brasil.** (2011). *Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia*. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Brasília.
- Diehl, R.; Maraschin, C. & Tittoni, J.** (2006). Ferramentas para uma Psicologia Social. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 11(2):407-415.
- González Rey, F. L.** (2002). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Thomson Pioneira.

- Guzzo, R. S. L.** (2002). Novo paradigma para a formação e atuação do psicólogo escolar no cenário educacional brasileiro. In R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia escolar: LDB e educação hoje* (pp.131-144). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L.** (2005). Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In A. M. Martínez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (pp.17-29). Campinas: Alínea.
- Machado, A. M.** (1996). *Reinventando a avaliação psicológica*. Tese. (Doutorado em Psicologia Social e do Trabalho) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Marinho-Araújo, C. M.** (2007). A psicologia escolar nas diretrizes curriculares: espaços criados, desafios instalados. In H. R. Campos (Org.), *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp.17-48). Campinas: Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M., & Neves, M. M. B. J.** (2007). Psicologia Escolar: perspectivas e compromissos na formação continuada. In H. R. Campos (Org.), *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp.49-67). Campinas: Alínea.
- Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M.** (Org.). (2003). *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mortada, S. P.** (2005). Formação do psicólogo: experiências de militantes estudantis. *Psicologia: ciência e profissão*, 25(3):414-433.
- Neves, M. M. B. J.** (2007). Formação inicial em psicologia escolar. In H. R. Campos (Org.), *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp.49-67). Campinas: Editora Alínea.
- Patto, M. H. S.** (1990). *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Silvares, E. F. de M.** (1996). É satisfatório o atendimento psicológico nas clínicas-escola brasileiras?. In.: R. M. L. L. Carvalho. (Org.): *Repensando a formação do psicólogo: da informação à descoberta* (Coletâneas da Anpepp. 9:137-145). Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia.
- Souza, M. P. R. de.** (1996). *A queixa escolar e a formação do psicólogo*. Tese. (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Souza, M. P. R.** (2010). *Atuação do Psicólogo na Rede Pública de Educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações*. Tese. (Livre-Docência em Psicologia) - Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Yehia, G. Y.** (1996). Clínica-escola: atendimento ao estagiário ou atendimento ao cliente?. In.: R. M. L. L. Carvalho. (Org.): *Repensando a formação do psicólogo: da informação à descoberta* (Coletâneas da Anpepp no. 9, pag. 109-118). Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia.

As contribuições na Psicologia Escolar e Educacional da perspectiva Sócio-Histórica ou Histórico-Cultural: Uma análise da publicação acadêmica da ANPEd (2000-2005)

The contributions in school psychology from the perspective Socio-Historical and Cultural-Historical: An analysis of scholarly publishing ANPEd (2000-2005)

Christiane Jacqueline Magaly Ramos¹, Marisa Irene Siqueira Castanho²

¹*Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar –
Universidade de São Paulo (Brasil),* ²*Centro Universitário FIEO (Brasil)*

E-mails: chrisjacqueline@hotmail.com, marisa.irene@unifieo.br

Resumo

O objetivo geral da pesquisa é investigar em publicações realizadas por pesquisadores brasileiros da Psicologia Escolar e Educacional, quais são as contribuições da Psicologia na perspectiva Sócio-Histórica. A pesquisa, de cunho bibliográfico, delimita como *corpus* de análise as produções do período de 2000 a 2005 de associações representativas e significativas da pesquisa na Psicologia Escolar e Educacional. O recorte aqui apresentado refere-se aos dados da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Constituem-se como objeto deste estudo, os grupos que têm assumido a fundamentação teórica da perspectiva Sócio-Histórica nessa perspectiva, em especial a de Vygotsky e seus colaboradores, Luria e Leontiev. É do interesse da pesquisa responder às seguintes perguntas norteadoras: a) como a Psicologia Sócio-Histórica é entendida nos vários trabalhos de pesquisa apresentados? b) como a Psicologia Sócio-Histórica se articula com a análise de processos educacionais nas pesquisas de cunho teórico e de campo? Os trabalhos analisados tiveram como foco a reflexão a respeito do processo educativo, em especial, no interior da escola, a escolarização, a relação professor, aluno e conhecimento e as práticas pedagógicas. A maneira como a Psicologia Sócio-Histórica ou Histórico-Cultural se articulou com a análise dos processos educacionais nos trabalhos pesquisados parece abranger os temas

recorrentes de preocupação da área. No entanto, é necessário destacar a necessidade desses estudos ampliarem sua interlocução com as políticas públicas de assistência à educação.

Palavras-chave: Psicologia Escolar e Educacional; Psicologia Sócio-Histórica; ANPEd .

Abstract

The objective of the research is to investigate in publications held by Brazilian researchers of School and Educational Psychology, what are the contributions of Psychology in Socio-Historical Perspective. The research, bibliographical, delimits corpus analysis as the productions of the period 2000-2005, and associations representing significant research in school psychology. The outline presented here refers to data ANPEd (National Association of Graduate Studies and Research in Education). Constitute themselves as the object of this study, the groups that have assumed the theoretical perspective of this Socio-Historical perspective, particularly that of Vygotsky and his collaborators, Luria and Leontiev. It is in the interest of research to answer the following guiding questions: a) as the Socio-Historical Psychology is understood in several research papers presented? b) as a Socio-Historical Psychology articulates with the analysis of educational processes in theoretical research and field? All of the works have focused on the reflection on the educational process, particularly within the school, the school, the teacher, student and knowledge and pedagogical practices. How the Socio-Historical Psychology or History-Cultural hinged to the analysis of educational processes in the work surveyed seems to cover the recurring themes of concern in the area. However, it is necessary to highlight the need for these studies broaden their dialogue with public policy assistance to education.

Keywords: Educational and School Psychology; Socio-Historical Psychology; ANPEd.

1. Introdução

Neste artigo apresenta-se parte dos resultados e da análise de uma pesquisa mais ampla a respeito das contribuições da Psicologia Sócio-Histórica ou Histórico-Cultural¹, em especial a de Vygotsky e seus seguidores, para a área da Psicologia Escolar e Educacional. Tais contribuições foram localizadas originalmente na produção acadêmica de grupos de pesquisadores brasileiros relacionados à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Psicologia (ANPEPP). O recorte específico do *corpus* de análise neste artigo refere-se às produções do Grupo de Trabalho: GT-20, denominado Psicologia da Educação da ANPEd correspondente ao período de 2000 a 2005.

A ANPEd constituiu-se no ano de 1976 oriunda de alguns Programas de Pós-Graduação da Área da Educação, com a finalidade do desenvolvimento, da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil.

Atualmente a ANPEd é considerada como sendo um fórum importante de debates das questões científicas e políticas da área e se constitui por meio de Grupos de Trabalho, chamados de GTs, com aprovação prévia da Assembléia Geral. Os GTs são compostos por coordenadores e representantes dos Programas de Pós-Graduação na área e têm um dinamismo próprio e uma gênese em grupos de estudos que congregam profissionais interessados na discussão e na sistematização de temáticas de interesse na área e com base em diversos referenciais teóricos.

No caso do grupo Psicologia da Educação, GT - 20, sua história tem sido registrada em variados trabalhos, podendo-se destacar o de Placco (1999); o de Schindwein, Souza, Silva, Asbahr e Nadaletto (2006); o de Freitas (2004), este último, tratando especificamente da presença do pensamento de Vygotsky nas reuniões da ANPEd, no período de 1998 a 2003, por meio da análise das produções de dez GTs, dentre eles o GT-20 como um dos grupos que apresentou uma contribuição mais significativa em sua análise.

Segundo Placco (1999) a constituição deste GT, foi oficialmente reconhecida na 22ª Reunião da ANPEd e seu objetivo estava pautado na possibilidade de discussão de teorias e pesquisas em Educação articuladas à Psicologia, tais como: práticas educativas, interações do processo educativo, formação do professor entre outros. Também havia no interior deste grupo a finalidade da ampliação e socialização do conhecimento no âmbito da comunidade acadêmica.

Segundo a autora, o GT 20 teve seu “reconhecimento pela área acadêmica da Educação, como um espaço significativo de discussão de teorias e pesquisas em Educação dentro da perspectiva da Psicologia” (Placco, 1999, p. 156). Um balanço das contribuições da Psicologia à Educação referente ao período dos trinta anos anteriores destaca-se as principais contribuições teóricas: Vygotsky, Wallon, Piaget, Skinner, Rogers e Freud. Para a autora, essa sistematização contemplava, naquele momento, a diversidade da Psicologia e dos referenciais que mais haviam trazido impactos/contribuições/desafios/questionamentos à área da Educação (Placco, 1999).

De acordo com Schindwein e cols. (2006), a discussão promovida naquele momento da constituição do GT Psicologia da Educação “permitiu o delineamento das diferenças existentes em cada perspectiva teórica,” (...) e também delimitou “um espaço de circulação dessas abordagens enquanto possíveis referenciais teóricos a serem utilizados nas discussões futuras de trabalhos de pesquisa no GT-20”.

As autoras (Schindwein e cols., 2006) ainda ressaltam que as discussões a respeito das “concepções de educação, de desenvolvimento e aprendizagem e de constituição do psiquismo, bem como implicações gerais das linhas teóricas em foco quanto à formação e à atuação docente” confirmavam

um movimento esperado e anunciado por Gatti em 1997, “da psicologia à educação para a análise de aspectos do fenómeno educacional” e do retorno “às teorias psicológicas para compreendê-los, fornecendo contribuições tanto à psicologia como à educação (*apud* Schlindwein e cols., 2006).

Nesse sentido, e não por coincidência, o presente estudo também tem como preocupação a de refletir sobre possíveis avanços na compreensão psicológica do ato educativo, por meio de produções que evidenciam uma ampliação da análise dos processos educativos, pela adoção de uma leitura do movimento dialético e de reciprocidade da psicologia para a educação e da educação para a psicologia, e não apenas de unilateralidade de visão da psicologia sobre a educação ou da educação sobre a psicologia, conforme Gatti (1997).

Em relação à presença do pensamento de Vygotsky nos trabalhos apresentados em seis reuniões da ANPEd, no período de 1998 a 2003, Freitas (2004) destaca a expressividade de textos com referência a Vygotsky no GT - 20. A autora entende que essa incidência pode ser compreendida pelo fato de Vygotsky ser um autor que criticava as tendências psicológicas de seu tempo, propondo-se a construir “uma nova teoria psicológica também considerada como uma psicologia educacional” (Freitas, 2004, p. 114).

A década de 1980 configura no Brasil² um cenário propício ao surgimento de uma “nova” psicologia que traz em seu bojo a compreensão do homem como um ser ativo, social, singular e histórico, que se constrói e modifica-se por meio de suas relações com a natureza e com a sociedade. Essa “nova” psicologia, na acepção de Vygotsky (2003), versava sobre uma concepção de homem visto como interativo em seu espaço histórico e cultural, como produtor e produto das mudanças que aí operam. Nesse sentido, o autor chamava a atenção para a importância da análise dos fenómenos humanos como processos em movimentos e em mudanças qualitativas e quantitativas, tendo em vista a história de sua produção.

Esta visão trouxe, segundo Lane e Camargo (1995), uma contribuição para a Psicologia Social pelo pensamento crítico e analítico do autor sobre a Psicologia, cujas consequências resultaram na construção de novas bases epistemológicas para essa ciência.

No que diz respeito à educação, especificamente os grupos de estudos baseados em Vygotsky e identificados na análise das produções em reuniões da ANPEd, segundo Freitas (2004), chegaram lentamente, mas já constituíam um número significativo de pesquisadores nacionais, entre eles, os mais citados: Jobim e Souza (1994, 1996); Garcia; Castro; Jobim e Souza (1997), Kramer (1993), Kramer; Leite (1998), Freitas (1994, 1994b,) Oliveira (1993, 1995), Smolka (1988, 1991, 1995), Smolka; Góes; Pino (1993, 1997, 1998), Pino (1998, 2000), Góes (1991, 2000, 2001), Davis; Silva; Espósito (1989), Oliveira (1994, 1995); Duarte (1996, 2000), Fontana (2000), Moysés (1997), Rojo (2001), Padilha (2000) (*apud* Freitas, 2004, p. 116).

Assim sendo, a Psicologia Sócio-Histórica começou gradativamente a responder às expectativas de desenvolvimento de uma psicologia crítica, capaz de superar leituras fragmentadas dos processos psicológicos e educacionais que tinham como foco a avaliação de processos individuais.

Duas questões centrais foram norteadoras nesta pesquisa: a) como a Psicologia Sócio-Histórica é entendida nos vários trabalhos? b) como a Psicologia Sócio-Histórica se articula com a análise de processos educacionais, nas pesquisas de cunho teórico e de campo?

Espera-se que os resultados e as discussões dessa investigação se integrem às reflexões dos trabalhos citados anteriormente. Em consonância com Schindwein e cols. (2006), estudos dessa natureza podem contribuir para a configuração do conhecimento que está sendo produzido na área da Psicologia da Educação e para a identificação de lacunas na configuração desse campo.

2. Objetivo

O objetivo deste estudo é apresentar o resultado parcial de uma investigação em publicações realizadas por pesquisadores brasileiros da Psicologia Escolar e Educacional quais as contribuições da Psicologia na perspectiva Sócio-Histórica no período de 2000 a 2005. O recorte aqui apresentado refere-se ao levantamento dos resumos e trabalhos da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) que tinham como foco principal a relação entre alunos e professores nos processos de ensino e aprendizagem.

3. Metodologia

Neste texto apresenta-se o levantamento e a análise das produções do GT 20 – Psicologia da Educação da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) do período de 2000 a 2005, que foram localizadas em anais de Reuniões Científicas ou no *site* www.anped.org.br. A opção por esse período se deu porque a ANPEd passou a disponibilizar suas publicações *on line*, a partir da 23ª Reunião no ano de 2000.

Entendeu-se que a pesquisa bibliográfica como um tipo específico de pesquisa documental é reveladora das formas de pensar e conceber o homem e o mundo (Witter, 1990). No caso específico desta investigação, o interesse teve como foco o mapeamento das contribuições da Psicologia Sócio-Histórica à Psicologia da Educação, no que tange aos processos educativos, aqueles que têm sido alvo de preocupação da Psicologia Escolar e Educacional: o processo de ensino-aprendizagem, a relação professor e aluno, a prática pedagógica, a afetividade, a motivação, as relações interpessoais, a

indisciplina, o fracasso e o sucesso escolar, os processos de avaliação, a formação e a prática docente, as dificuldades de aprendizagem, os processos cognitivos e afetivos.

Para a organização da análise dos dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1995, p.38), compreendida pela autora como *“um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”*.

A organização da análise se deu por meio de três fases: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados. A primeira fase ocorreu por meio de vários procedimentos, tais como: impressão dos trabalhos, leitura flutuante, identificação de informações sobre os textos para seu agrupamento e elaboração de quadros-resumo, identificação de palavras-chave referentes aos processos educacionais, agrupamento dos textos em categorias e a seleção dos textos a serem analisados em profundidade, ou seja, os textos que apresentavam como fundamentação teórica para os processos educacionais analisados, a abordagem sócio-histórica.

A segunda fase foi considerada mais longa e consistiu na codificação dos textos selecionados durante a fase anterior, inclusive, durante esta fase foi elaborada uma ficha analítica visando a uma organização dos conteúdos.

A ficha analítica constituiu-se de duas partes, a primeira contendo: o título do trabalho; autor(a, es, as); a informação sobre a Reunião Científica em que foi publicado; o ano da publicação; a categoria (resumo, trabalho completo, trabalho encomendado); a explicitação da abordagem teórica; os autores citados (da abordagem sócio-histórica e/ou de outras abordagens); os conceitos teóricos explicitados. A finalidade dos dados na ficha possibilitava responder à primeira pergunta norteadora, como a Psicologia Sócio-Histórica era entendida nos vários trabalhos?

A segunda parte da ficha tinha o objetivo de responder à segunda questão norteadora: como a Psicologia Sócio-Histórica se articulava com a análise de processos educacionais? Os seguintes itens constavam da segunda parte da ficha analítica: tema/problema/pergunta(s), objetivo(s), natureza do trabalho, procedimentos metodológicos, resultados/considerações.

Na terceira e última fase da análise buscou-se tratar de forma significativa e fidedigna os conteúdos localizados, a partir de sua codificação, elaboração de tabelas, por meio dos quais foi possível construir os significados em busca das respostas às questões norteadoras.

Em relação à primeira parte da ficha, os dados assim tratados possibilitaram apreender as concepções de homem, de mundo e de educação; os conceitos teóricos, níveis e tipos de interpretação conceitual dos fenômenos psicológicos e educacionais enfatizados nos textos; de que maneira outras abordagens, autores ou conceitos comparecem como complementação ou contraposição à abordagem Sócio-Histórica.

Os dados da segunda parte da ficha possibilitaram apreender a diversidade dos trabalhos publicados, assim como sua singularidade. Procedeu-se a várias leituras desses textos em busca de uma organização de categorias orientada pelo tipo de trabalho (teóricos ou teóricos e práticos); pela tendência dos trabalhos (partindo da educação para a psicologia, da psicologia para a educação ou rompendo com uma visão dicotomizada e configurando uma interação entre as áreas); pelos tipos de processos educacionais enfatizados, tipos de problemáticas e resultados.

4. Resultados e discussões

No período da 23ª à 28ª Reunião Científica (2000-2005), foi localizado um número significativo de trabalhos nas modalidades de trabalhos encomendados, comunicações e pôsteres, num total de cento e dezesseis textos (N=116), dos quais trinta e três textos (N=33) tinham como referência e fundamentação a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica. A tabela 1 permite visualizar essas produções.

Tabela 1: Distribuição dos trabalhos referentes às reuniões da ANPEd do GT 20 - Psicologia da Educação no período de 2000 – 2005

Legenda: A = trabalhos; B = pôsteres; C = trabalhos encomendados; D = todos os textos localizados; E = textos em que se constata a presença da Psicologia Sócio-Histórica; F = % presença da Psicologia Sócio-Histórica.

Reunião	Ano	A	B	C	D	E	F
23ª	2000	13	02	02	17	07	41,17%
24ª	2001	13	04	02	19	08	42,10%
25ª	2002	06	06	01	13	04	30,76%
26ª	2003	13	06	01	20	02	10,0%
27ª	2004	12	03	01	16	04	25,0%
28ª	2005	23	07	01	31	08	25,80%
Total		80	28	08	116	33	28,44%

Fonte: Dados obtidos durante o levantamento bibliográfico no site da ANPEd e em contato com uma das pesquisadoras do GT - 20.

Em destaque a coluna F diz respeito aos dados percentuais relativos aos textos que faziam referência à perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, ou seja, trinta e três de um total de cento e dezesseis, o que equivale a 28%. Constatou-se uma ênfase nas produções dos anos de 2000 e 2001, cujos percentuais superiores a 40% podem ser considerados expressivos comparados aos anos subseqüentes. Tal produção decaiu em torno de 30% em 2002 e de 10% em 2003; a partir de 2004 revela-se uma tendência de recuperação das pesquisas com este referencial, não sendo possível prever a continuação e ampliação de tal situação.

Uma leitura dos resumos levou à eliminação de dois desses textos: um, por se tratar de trabalho internacional, portanto uma outra realidade que não a brasileira; outro, Schindwein e cols (2006), já citado, ele próprio um trabalho encomendado, relevante para as discussões da pesquisa, por se tratar do texto de revisão das publicações do GT 20 referentes às contribuições de Vygotsky, do período de 1998-2004, foram, portanto, trinta e um trabalhos selecionados para análise.

A leitura desses trinta e um textos possibilitou, por meio da identificação de palavras-chave, proceder a um agrupamento dos mesmos por categorias temáticas relativas aos processos educacionais aos quais os textos se referiam e que se apresentam na Tabela 2.

Tabela 2: Distribuição dos trabalhos por categorias temáticas GT - 20 ANPEd – 2000-2005.

Temas	Trabalhos Selecionados	Conteúdos relativos aos Processos Educacionais
Psicologia da educação e pensamento crítico	6	— interlocução entre psicologia e educação; — interlocução entre psicologia educacional e arte; — consolidação do pensamento crítico na área da psicologia da educação; — interrogações imanentes à educação.
Mediação do professor	5	— papel das interações sociais e o papel ativo do professor no processo de ensino-aprendizagem; — respaldo na psicologia sócio-histórica, em especial o conceito de mediação, para retornar à ótica educacional e à importância do papel do professor no processo.
Dinâmicas das relações interpessoais, conflitos e valores	4	— concepções de indisciplina; — formas de interação no interior da escola; — respaldo para a compreensão de fenômenos educacionais referentes aos conflitos presentes na escola.
Natureza do processo de desenvolvimento	4	— estrutura e funcionamento da memória; — apropriação dos conteúdos escolares; — compreensão da criatividade; — relação dialética entre o eu e o outro na construção do conhecimento; — processo de elaboração conceitual.

Sentido do trabalho docente	3	— sentido pessoal da atividade docente para o professor, buscando a compreensão que o próprio professor tem acerca de sua profissão e os sentimentos presentes.
Apropriação da linguagem	3	— leitura, pensamento, fala e escrita; — relação entre culturas orais e escritas; — compreensão dos processos cognitivos e culturais de sujeitos pertencentes a culturas fundamentalmente orais; — interação entre processos educacionais, psicológicos, sociais, antropológicos.
Fundamentos da teoria	3	— fundamentos da abordagem Sócio-Histórica ou Histórico-Cultural; — interlocução entre Vygotsky e autores de outras áreas do conhecimento ou da própria Psicologia.
Formação de professores	2	— importância atribuída à psicologia para a atuação docente; — transformações conceituais empreendidas por um grupo de professores.
Mediação tecnológica	1	— impacto das tecnologias de comunicação para fins educacionais

Percebe-se que é expressivo o número de trabalhos, seis, cuja preocupação é a reflexão a respeito da interlocução entre a Educação e a Psicologia e outras áreas de conhecimento. Outra preocupação refere-se à valorização da mediação do professor na prática pedagógica, identificada em cinco trabalhos. Outra preocupação significativa que se evidencia a partir da leitura dos textos, em quatro trabalhos, é a busca de compreensão a respeito do desenvolvimento humano, no que se refere aos processos afetivos e cognitivos na construção do conhecimento e apropriação de conteúdos escolares; e, em quatro trabalhos manifesta-se a preocupação com as relações interpessoais, conflitos e indisciplina no espaço escolar. Esses trabalhos se complementam com outros três que tratam especificamente da apropriação da linguagem, considerando-se os diferentes contextos culturais e sociais; três que tratam do sentido do trabalho docente para o professor; três que estudam especificamente os fundamentos da abordagem Sócio-Histórica. Dois trabalhos tratam da formação de professores. Por fim, um trabalho trata da mediação tecnológica e seu impacto nos processos educacionais.

O número elevado de trabalhos, nesse momento impedia a análise de todos, assim, optou-se pela composição de uma amostra em que pelo menos um de cada categoria fosse selecionado para uma leitura em profundidade. Nas categorias mediação do professor e psicologia da educação e pensamento crítico foram selecionados dois trabalhos em cada uma dessas categorias temáticas, em virtude do número expressivo de trabalhos. Com base nesse critério, foram selecionados onze trabalhos que se apresentam na Tabela 3.

Tabela 3: Trabalhos selecionados para análise em profundidade GT - 20 - ANPEd 2000-2005.

Ano — Reunião	Título do trabalho
2000 – 23ª	A relação psicologia e alfabetização sob a óptica dos professores.
2000 – 23ª	O pensamento crítico em psicologia da educação: algumas contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural.
2000 – 23ª	Para ler Vygotski: recuperando parte da historicidade perdida.
2000 – 23ª	Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno.
2001 – 24ª	O conhecimento psicológico do professor alfabetizador ou como as teorias sobre o desenvolvimento infantil pouco auxiliam o professor no trabalho da sala de aula.
2001 – 24ª	Interrogações da educação sobre a psicologia da educação.
2004 – 27ª	A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade.
2004 – 27ª	A interação na escola e seus significados e sentidos na formação de valores: um estudo sobre o cotidiano escolar.
2005 – 28ª	A teoria Vigotskiana sobre memória: possíveis implicações para a educação
2005 – 28ª	Os impactos das tecnologias da comunicação e informação na educação: uma perspectiva Vigotskiana.
2005 – 28ª	As relações entre leitura, pensamento, fala, escrita: um estudo com alunos da 5ª série, com problemas de aprendizagem: uma abordagem histórico-cultural.

Após a seleção dos onze trabalhos, procedeu-se a uma leitura em profundidade orientada pela ficha analítica estruturada para esta finalidade. Da primeira parte da ficha, os textos eram lidos procurando-se localizar as informações que respondiam às seguintes questões: como a Psicologia Sócio-Histórica é entendida nos vários trabalhos pesquisados? Quais os autores de base da abordagem? Quais os conceitos teóricos da abordagem? Quais os autores de base de outras abordagens? Quais os conceitos teóricos de outras abordagens? Da segunda parte da ficha, a questão era: como a Psicologia Sócio-Histórica se articula com a análise de processos educacionais? Os resultados apresentam-se a seguir:

4.1 Denominação atribuída à abordagem e entendimento da abordagem

A **denominação da abordagem** em oito dos textos analisados foi explicitada como Psicologia Histórico-Cultural; seguida da denominação Psicologia Sócio-Histórica em dois textos e em um único texto houve referência a Vygotsky, contudo, sem explicitação de denominação para a abordagem. Em relação ao **entendimento da abordagem**, destacaram-se os pressupostos sobre a concepção de homem, a concepção de educação e a concepção de conhecimento. Vale ressaltar que alguns textos não apresentaram de forma explícita essas informações.

Dos onze textos analisados, oito explicitaram a **concepção de homem** na abordagem Sócio-Histórica ou Histórico-Cultural: visto como um ser social, concreto e histórico tendo a influência dos contextos políticos, econômicos e culturais; considerado como criador da realidade social e transformador desses contextos; o meio social e cultural como fator constituinte do seu psiquismo humano; a mudança qualitativa por meio da interação entre os seres humanos; o homem humanizado na medida em que se apropria da produção cultural; a relação entre o biológico e o cultural: na medida em que o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado; a atividade compreendida como uma categoria central no materialismo histórico e dialético.

Quanto à **concepção de educação**, constatou-se em quatro textos que: o processo de escolarização tem um papel fundamental na constituição do psiquismo humano; é por meio da educação que nos humanizamos; a educação é o espaço pelo qual a classe trabalhadora garante a reapropriação do saber; como uma prática nas formações sociais, resulta das determinações econômicas, sociais e políticas.

Quanto à **concepção sobre a construção do conhecimento** pelo homem constatou-se em sete textos que: a criança se desenvolve a partir de sua inserção na cultura, na interação social com as pessoas que a rodeiam; o desenvolvimento não pode mais ser compreendido como um caminho reto de mudanças naturais, mas sim pautado por conflitos; a necessidade do rompimento com o modelo clínico; a crítica à “velha” psicologia por ser incapaz de orientar o processo educativo, por estudar de forma estática e não dinâmica a psique; a importância do outro não só no processo de construção do conhecimento, mas também de constituição do próprio sujeito.

4.2 Autores de base e conceitos teóricos da abordagem

Nos textos analisados foram localizados vinte e cinco autores, tanto estrangeiros quanto brasileiros, referendando a Psicologia Sócio-Histórica ou Psicologia Histórico-Cultural. Vygotsky foi o autor citado em todos os textos analisados e houve um predomínio de autores estrangeiros, como: Luria; Davydov; Wertsch; Leontiev; Cole; Ratner; Tulviste; Valsiner; Van der Ver. Dentre os autores brasileiros destacaram-se: Ana Luiza Smolka; Angel Pino; Maria Cecília Góes; Marta Kohl de Oliveira; Newton Duarte; Susana Inês Molon; Teresa Cristina Rego.

Na análise dos onze textos, foram identificados os seguintes **conceitos teóricos e temáticas**: funções psíquicas superiores; memória; consciência; atividade; mediação; instrumentos; processo de internalização; internalização dos signos; pensamento e linguagem; palavra; fala oral e fala interior; significado; significado e sentido; significações sociais; sentido pessoal e motivo; significado da

atividade pedagógica; aprendizagem e o desenvolvimento; conceito científico; conceito cotidiano; zona de desenvolvimento proximal; escrita; alfabetização.

4.3 Articulação da Psicologia Sócio-Histórica com a análise de processos educacionais.

Cada texto correspondia a uma das categorias previamente identificadas, sendo assim, cada um representava uma unidade e todos no conjunto favoreceram um olhar para a amplitude das diversas temáticas abordadas. Os textos versaram sobre: relação entre psicologia e alfabetização; pensamento crítico em relação à educação; fundamentos da teoria histórico-cultural; relação professor e aluno; conhecimento psicológico do professor alfabetizador; interrogações da educação sobre a psicologia da educação; teoria da atividade; significados e sentidos na formação dos valores; possíveis implicações para a educação quanto a memória; impacto das tecnologias na educação e, relações entre leitura, pensamento e escrita.

Dos onze textos, constatou-se que seis diziam respeito à natureza teórica e quatro textos referiam-se à pesquisa teórica e de campo e apenas um texto foi considerado como uma pesquisa de campo. Os textos de natureza teórica trouxeram pressupostos e conceitos relevantes para a análise dos temas e processos educacionais enfatizados.

No caso das pesquisas teóricas e de campo, participaram professores de 1ª a 5ª séries, em especial, os professores da 1ª série e crianças de 6 a 12 anos, o que revela uma ênfase na preocupação com o Ensino Fundamental. Os recursos foram variados, tais como: questionários, entrevistas, observações, gravações, técnica de autoscopia, documentos diversos, como projeto pedagógico, relatórios.

Os trabalhos evidenciaram um destaque para a temática da mediação do professor e a natureza do processo de desenvolvimento humano. Vygotsky em suas obras dedicou-se com profundidade aos estudos destas temáticas por compreender que a mediação é considerada fundamental na relação do homem com o mundo e com os outros homens. Este pode ser considerado um dos pilares básicos de sua teoria, visto que por meio dessa relação desenvolvem-se as funções psicológicas superiores.

Vygotsky (2003; 2004) também distinguiu a existência de dois elementos mediadores, os instrumentos e os signos, sendo a linguagem considerada como o sistema mais sofisticado de signos mediadores, tanto pela sua função de comunicação entre os homens, num primeiro momento, como de organização do pensamento. Assim, a linguagem, que nasce da atividade do homem no mundo, a ela retorna com a função de planejamento e reflexão de suas ações, além de dar significado aos objetos. É por meio da mediação realizada pela linguagem que o ser humano dá o grande salto de humanização em seu desenvolvimento.

Nos textos pesquisados evidenciou-se um destaque às mediações sociais, tendo como foco o professor, considerado como central no processo de desenvolvimento dos alunos, ficando em segundo plano os instrumentos e recursos didáticos, secundários na visão desses autores.

Destaca-se um trabalho que enfatiza a importância dos aspectos afetivos para o processo de aprendizagem da linguagem escrita. A autora afirma que há uma relação direta entre as posturas das professoras e a aprendizagem dos alunos, ou seja, quanto mais próximas dos alunos e acolhedoras são as professoras, mais eles se envolvem com a escola e melhores são os seus resultados acadêmicos.

Assim, pode-se entender a relevância dada pelos pesquisadores aos processos educativos, com destaque ao papel do professor na mediação entre o conhecimento e o aluno. Em relação aos problemas educacionais foi possível destacar uma preocupação com a alfabetização, o processo de apropriação da leitura e da escrita e a construção de conhecimentos científicos, uma vez que são estes os processos de apropriação da cultura que levam ao desenvolvimento; com o projeto político pedagógico como atividade coletiva do corpo docente e efetiva garantia de uma prática educativa reflexiva. Considera-se, assim, que cada texto em sua particularidade e no seu conjunto dá a noção da amplitude dos problemas e questões cujas possíveis soluções são depositadas na abordagem.

Em relação ao movimento anunciado por Gatti, entre a Psicologia e a Educação, os trabalhos começam a evidenciar a importância da reciprocidade entre as áreas de conhecimento e, nesse sentido, parece que a relevância da abordagem Sócio-Histórica reside no fato de que ela se institui não só como teoria psicológica, mas ao fazê-lo também como teoria educacional, como já afirmava Freitas.

5. Conclusão

Neste artigo buscou-se apresentar parte dos resultados de uma pesquisa mais ampla, que se propôs a investigar em publicações realizadas por pesquisadores da Psicologia no âmbito da Psicologia Escolar e Educacional quais são as contribuições que a Psicologia Sócio-Histórica tem proporcionado a essa área no que tange aos processos educacionais.

Os resultados foram significativos quanto ao número de publicações, autores, conceitos localizados e quanto à oferta de subsídios teóricos para o campo da educação, oferecendo aos psicólogos e aos educadores as bases para uma ciência crítica e transformadora. Revela ainda que a proximidade entre professoras e alunos proporciona diálogos intensos e ameniza a ansiedade, além de transmitir segurança e encorajar o aluno. Ainda, interfere significativamente no processo de apropriação da linguagem escrita. Considera-se assim que a mediação e a qualidade das interações sociais ganham destaque no processo de desenvolvimento.

Os trabalhos analisados tiveram como foco a reflexão a respeito do processo educativo, em especial, no interior da escola, a escolarização, a relação professor, aluno e conhecimento e as práticas pedagógicas.

A maneira como a Psicologia Sócio-Histórica ou Histórico-Cultural se articulou com a análise dos processos educacionais nos trabalhos pesquisados parece abranger os temas recorrentes de preocupação da área. O que se pode perguntar, e que merece continuidade de aprofundamento, é: em que esta abordagem se diferencia das demais? Sua especificidade de análise do homem como ser histórico e cultural seria suficiente para imprimir no interior da escola e na prática de psicólogos e educadores algumas das mudanças tão almeçadas no cenário educacional brasileiro?

De alguma forma, pretende-se ressaltar a relevância da pesquisa no que concerne o olhar para as produções acadêmicas dos programas e pesquisadores na área de pós-graduação e sua qualidade na apropriação de uma teoria que lhes parece responder de uma forma mais concreta a temáticas significativas da área da Psicologia da Educação.

Se, de um lado, os textos evidenciam essa preocupação e movimento favorável, de outro é necessário destacar a necessidade desses estudos ampliarem sua interlocução com as políticas públicas de assistência à educação; aprofundarem os conhecimentos e a compreensão em relação aos processos cognitivos e afetivos da aprendizagem, passando pela formação do professor, os recursos tecnológicos, e os fundamentos básicos do processo educacional, mantendo como relevância o professor como mediador e o aluno como sujeito ativo desse processo.

Notas:

1 Optou-se por manter a denominação da abordagem como Psicologia Sócio-Histórica, mesmo quando nos trabalhos analisados aparecesse como Psicologia Histórico-Cultural.

2. Fatos anteriores à década de 1980 podem ser considerados propiciadores da reflexão a respeito de uma prática psicológica comprometida com as questões sociais: conflitos sociais e políticos na América Latina nas décadas de 1960 e 1970; inauguração na PUC-SP de uma linha de pesquisa identificada como “Psicologia Marxista” ou “Psicologia Materialista Dialética” e um núcleo de estudos e pesquisa que tinha como base a abordagem denominada Psicologia Sócio-Histórica, com a participação da professora Bader Burihan Sawaia (Ozella e Sanchez, 2002).

Referências

Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (2005). *Reunião Anual*. Disponível em <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 10 de outubro.

Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. (L. A. Reto & A. Pinheiro, trads.). Lisboa: Edições 70 (Trabalho original publicado em 1979).

- Freitas, M. T. de A.** (2004). O pensamento de Vygotsky nas reuniões da ANPEd (1998-2003). *Educação e Pesquisa*. São Paulo, vol. 30, p. 109-131, jan/abril.
- Gatti, B. A.** (1997). O que é psicologia da educação? Ou, o que ela pode vir a ser como área do conhecimento? *Psicologia da Educação Revista do Programa de Estudos de Pós-Graduados em Psicologia da Educação*, n. 5, p. 73-90, dez.
- Lane, S. T. M. & Camargo, D. de.** (1995). Contribuição de Vigotski para o estudo das emoções. In Lane, S. T. M. & Sawaia, B. B. (Orgs.). *Novas veredas da psicologia social*. (pp. 115-131). São Paulo: Editora Brasiliense: EDUC.
- Ozella, S. & Sanches, S.G.** (2002). Breve histórico do desenvolvimento da pesquisa na perspectiva sócio-histórica. In: Bock, A. M. B.; Gonçalves, M. da G. M.; Furtado, O. (Orgs.) *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia*. (pp.141-158) 2ª Edição. São Paulo: Editora Cortez.
- Placco, V. M. N. S.** (1999). O Grupo de Trabalho Psicologia da Educação na ANPEd. *Psicologia da Educação*. n.7/8, 155-157, 1º sem.
- Schindwein, L. M. & Souza, M. P. R. de & Silva, L. H da. & Asbahr, F. S. F. & Nadaletto, C.** (2006). Grupo de Trabalho Psicologia da Educação: uma análise da produção acadêmica (1998-2004). *Psicologia da Educação*, v.22, p.141-160.
- Vigotski, L. S.** (1998/2003). *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (J. C. Neto & L. S. M. Barreto, trads.) Título original: *Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes*). 6ª Edição. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Vigotski, L. S.** (1998/2004). Teoria e Método em Psicologia. Tradução: Claudia Berliner. Obra originalmente em russo *Sobrania Sotchinenii Tom Vtoroi. Problemi Obchei Psikhologii*. 3ª Edição. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Witter, G. P.** (1990.) Pesquisa Bibliográfica, Pesquisa Documental e Busca de Informação. *Estudos de Psicologia*, n. 1, 5-30, janeiro/julho.

Análisis de la experiencia de aprendizaje servicio en la formación inicial en organización escolar del profesorado

Analysis of a service learning experience as part of future teachers' initial training on the subject school organization

Enriqueta Núñez, Teresa Lucas y Rosario Cerrillo

Universidad Autónoma de Madrid (España)

enriqueta.nunnez@uam.es, mteresa.lucas@uam.es, charo.cerrillo@uam.es

Resumen

En el actual contexto del Espacio Europeo de Educación Superior es necesario desarrollar nuevas formas de enseñanza-aprendizaje que respondan a las demandas actuales. Conscientes de esta importancia, se presenta una iniciativa educativa que enlaza a la vez la participación en servicios voluntarios a la comunidad, el aprendizaje de conocimientos y la educación en valores. Esta propuesta de aprendizaje servicio (ApS) surge como consecuencia de la necesidad de dotar al alumno de una formación práctica complementaria que se adquiere en contacto con la realidad escolar. Se desarrolla en el curso 2012/2013, en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, en las Titulaciones de Grado en Infantil y Grado en Primaria, en la materia de Organización Escolar. En esta experiencia participa un equipo docente formado por siete profesores, responsables de la materia de Organización Escolar y nueve grupos de alumnos. También están implicados los centros escolares donde los estudiantes realizan el aprendizaje servicio. Esta metodología se caracteriza por la intervención comprometida de los alumnos para lograr el bien común de manera voluntaria, siendo clave el pensamiento reflexivo. Los objetivos de la investigación son conocer el proceso de formación práctica de los alumnos en la materia de Organización Escolar, las necesidades sociales detectadas y el compromiso de los sujetos, así como las propuestas de mejora para la futura puesta en marcha de otros proyectos de aprendizaje servicio. Para ello se analizan de forma cuantitativa y cualitativa los datos recogidos en los informes de seguimiento que sobre la experiencia realizan los estudiantes. Los resultados arrojan datos muy positivos en cuanto al aprendizaje de los contenidos de Organización Escolar, los estudiantes se

encuentran satisfechos por la prestación del servicio a la comunidad, aunque también proponen modificaciones y aportaciones. Por tanto, se puede concluir que el APS contribuye a mejorar la formación profesional del futuro maestro, ya que aprende según sus intereses y necesidades en un ambiente motivador. Por otra parte, la implementación de esta metodología se puede mejorar teniendo en cuenta las aportaciones de todos los implicados.

Palabras clave: Formación inicial del profesorado, organización escolar, aprendizaje servicio, teoría-práctica, necesidades sociales.

Abstract

Under the current demands of the European Higher Education Area (EHEA) it is important to develop new and up-to-date ways to foster both effective teaching and learning. In order to face this challenge, the experience that this paper presents combines together students' participation in voluntary community services with Education based on Values. This Service Learning experience also allows students to enjoy practical training while being in touch with real school life. The experience is taking place in the 2012-2013 school year as part of the Nursery and Primary Education course School Organization at the Education Faculty of the Autonomous University of Madrid. Seven School Organization professors and nine students' groups actively contribute to the success of the experience. The schools where the Service Learning experience takes place are obviously very involved too. This kind of methodology requires students' committed intervention, voluntary willingness to contribute to common welfare and reflective thinking. Research objectives are to identify key features of the practical training process on School Organization, to also identify social demands that the experience meet, to describe students' engagement process, and to offer a set of proposals for future Service Learning projects. To do so, data collected from follow-up students' reports are analyzed both in a quantitative and a qualitative way. Research results show that effective learning on the subject School Organization takes place, and that students are highly satisfied with the community service side of the experience, while they offer valuable feedback too. Hence, Service Learning can really contribute to better professional training of future teachers, as students effectively learn inspired by a motivating environment that meets their interests and needs. However, future improvements can be designed from the feedback offered by all parties involved in the process.

Key words: Initial future teachers' training, School Organization, Service Learning Theory and Practice, Social Needs.

1. Marco conceptual

En la sociedad del conocimiento y la globalización se requieren trabajadores flexibles que afronten los cambios con efectividad y entiendan el aprendizaje como esencial para su promoción profesional. Bajo esa perspectiva, la función de la educación debe ser revisada para que responda a las nuevas exigencias de la sociedad y a la creciente importancia del sector servicios (Rizvi, 2010).

En el actual contexto Europeo de Educación Superior, es necesario potenciar una formación que prepare a los jóvenes para afrontar con éxito las nuevas exigencias de la sociedad actual; se trata, pues, de una educación integral que forme profesionales a la vez que ciudadanos y que desarrolle competencias en el alumnado y aspectos éticos y sociales (Folgueiras & Martínez, 2009; Martínez, 2010). Se trata, también, de promover un modelo de Universidad de calidad, orientado hacia la inclusión social y a la formación de titulados que actúen desde diferentes perspectivas orientadas al bien común para la construcción de una sociedad más justa y democrática. Es necesario educar al ciudadano del siglo XXI para que sea participativo, responsable, solidario, sensible a la justicia y al bien común (Martínez, 2010). La excelencia académica de nuestras universidades no solo depende del aspecto científico, sino que una parte importante de la calidad educativa tiene que ver con la formación humana, la formación para la participación solidaria, la formación para una ciudadanía activa capaz de enfrentarse con los desafíos presentes y futuros (Tapia, 2009).

Hay que buscar nuevas fórmulas para garantizar la formación efectiva y de calidad de los ciudadanos (Martínez-Odría, 2007). Si queremos mejorar la formación de nuestros estudiantes tenemos que generar cambios en el acceso al conocimiento y en su producción, utilizar metodologías que pongan en contacto a los estudiantes con la realidad social en la que se van a desenvolver, relacionando teoría y práctica y dando un nuevo sentido profesional a sus estudios. Por otra parte, la apertura de la Universidad al entorno es una buena oportunidad para enriquecer el proceso educativo al desarrollarse actividades en colaboración con agentes de la comunidad (Martínez-Odría, 2007) y poder atender y responder con efectividad a las demandas y desafíos que se presentan (Rodicio, 2010).

El Aprendizaje servicio (ApS en adelante), como metodología de las materias de los planes de estudio, nos ofrece la posibilidad de prestar un servicio a la comunidad relacionado con los conocimientos adquiridos, aportando al mismo tiempo nuevas experiencias de aprendizaje al estudiante. Esta relación que se establece entre aprendizaje y servicio genera una nueva realidad, que potencia los efectos de cada uno por separado. El aprendizaje mejora el servicio y éste da sentido al aprendizaje, lo vuelve significativo y se generan nuevos aprendizajes (Martín & Rubio, 2010). Su implementación supone un cambio en cuanto a la función docente y al aprendizaje, ya que genera

nuevos desafíos para dirigir los procesos de enseñanza aprendizaje hacia la calidad y equidad. El alumno participa activamente diseñando y construyendo su aprendizaje, donde la reflexión es un elemento primordial en un escenario de continuas interrelaciones. Por tanto, el ApS puede ser un excelente instrumento para promover los cambios necesarios en la Universidad y afrontar los retos actuales (Zabalza & Zabalza Cerdeiriña, 2012).

Son muchas las definiciones de ApS que aparecen en la literatura científica. Un grupo de definiciones consideran el ApS como una actividad compleja con una serie de características, otros señalan como principal característica la unión de aprendizaje y servicio. También se define el ApS como programa, filosofía o pedagogía. Pero, sin duda alguna, aquella que mejor lo define y la que compartimos es la de Puig, Batlle, Bosch y Palos (2007, p. 20): “El aprendizaje servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo”.

En consecuencia, podemos resaltar como componentes esenciales del ApS:

- Protagonismo del alumnado en el proceso
- Desarrollo de actividades de servicio solidarias y de calidad
- Vinculación del servicio con contenidos curriculares
- Reflexión por parte del alumno durante todo el proceso

Existen muchas propuestas que podrían confundirse con experiencias de aprendizaje servicio. Para diferenciarlo, vamos a utilizar los <<cuadrantes del aprendizaje servicio>> propuestos por el *Service-Learning 2000 Center* de la Universidad de Stanford. Como podemos observar en la figura 1, hay un eje vertical que representa el servicio de calidad a la comunidad hacia arriba y de poca calidad hacia abajo, el eje horizontal representa el aprendizaje, bien sistematizado e integrado con el servicio hacia la derecha y poco sistematizado y nada integrado hacia la izquierda. El cruce de ambos ejes determina cuatro cuadrantes, que vienen a aclarar y diferenciar el ApS de otras actividades pedagógicas (Puig et al., 2007).



Fig. 1. Los cuadrantes del aprendizaje servicio (Adaptado de Puig et al., 2007, p. 24).

Como afirma Kaye (2004, p. 2), podemos decir que todos los participantes del ApS pueden obtener beneficio. Las investigaciones demuestran que los alumnos obtienen mejoras en diferentes ámbitos: académico, social y emocional y también en el desarrollo de varias destrezas tanto intelectuales como personales. El ApS contribuye al desarrollo de los conocimientos sobre un área curricular fomentando el pensamiento crítico y la aplicación en las necesidades de la vida real de los aprendizajes curriculares adquiridos en el aula, con beneficios para el conjunto de la comunidad (Cleary & Benson, 1998).

Mediante el ApS se adquieren habilidades y destrezas que serán útiles para el desempeño de la profesión, como habilidades de comunicación, autoconocimiento de las propias destrezas y preferencias profesionales (Billig, Jesse, Calvert & Kleimann, 1999). Otros aspectos muy importantes son el aumento de la responsabilidad cívica ante determinadas necesidades sociales y la potenciación del compromiso con una intervención entre todos para enfrentarse a las dificultades en beneficio de todos (Puig et al., 2007), pero no solamente el compromiso social sino también académico (Billing & Welch, 2004; Bringle & Hatcher, 2000). Esta implicación activa en las necesidades de la comunidad refuerza en los estudiantes la autoestima, la imagen de sí mismos y la percepción de autocompetencia (Eyler & Giles, 1999), así como la buena opinión que tienen de su participación en la experiencia y de la utilidad de los aprendizajes en su formación.

Respecto al profesorado, las investigaciones sobre experiencias de ApS ponen de manifiesto que se mejora el clima de convivencia y trabajo al generar un mayor dinamismo, motivación y satisfacción como profesionales (Pacheco, 2008; Rodríguez, 2007), y se valora mejor esta metodología, ya que implica una mayor colaboración entre colegas y una apertura de la Universidad al entorno. Por tanto, la imagen de la escuela mejora y la percepción que tienen otros sectores de la comunidad es mucho más positiva (Martínez, B., Martínez, I., Alonso & Gezuraga, 2013).

2. Objetivos

Con esta investigación se pretende:

- Profundizar en el conocimiento del proceso de formación práctica de los alumnos en la materia de Organización escolar.
- Conocer las necesidades sociales detectadas y el compromiso de los sujetos.
- Conocer las propuestas de mejora para la puesta en práctica de futuros proyectos de ApS.

3. Metodología

Esta experiencia se desarrolla en el curso 2012/2013, en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid en las titulaciones de Grado en Infantil y Grado en Primaria. Un equipo docente formado por siete profesores que imparten la materia de Organización Escolar, consciente de la necesidad de dar una formación integral a sus alumnos, decide llevar a cabo una propuesta de ApS. También participan en la experiencia los profesores/personal de los centros o instituciones donde realizan el servicio los estudiantes.

La muestra utilizada para esta investigación estaba conformada por 132 alumnos voluntarios, matriculados en Organización Escolar en el 2º curso de los estudios de Grado descritos.

La información fue obtenida a través de la aplicación de un cuestionario y de unos informes que el estudiante ha tenido que realizar durante su experiencia. El cuestionario se adaptó de uno de Shinnamon, Gelmon y Holland (1999). Consta de 52 preguntas cerradas con una escala de Likert de cinco opciones (totalmente de acuerdo, bastante de acuerdo, totalmente en desacuerdo, bastante en desacuerdo y neutro) y tres preguntas abiertas. Todas las preguntas estaban agrupadas en cinco apartados: datos personales y de descripción de la actividad de ApS, su perspectiva del ApS en la asignatura, su actitud hacia la participación en la comunidad, influencia en el futuro trabajo como

maestros y percepción de la relación del ApS con la justicia social. Se hizo una validación por tres expertos en ApS. Realizaron dos informes, uno de seguimiento durante el desarrollo de la experiencia y otro al final cuando acabaron la experiencia. En cada informe se proponen una serie de tareas donde el estudiante reflexiona sobre su experiencia.

Se hizo un estudio cuantitativo y cualitativo. Se empleó el paquete estadístico SPSS para el tratamiento de los datos del cuestionario. Para el análisis de los informes se partió de las preguntas propuestas en las tareas para guiar la reflexión de los alumnos y se fueron haciendo diferentes categorías.

Para el seguimiento de la experiencia se hizo uso de las tutorías programadas durante el curso y, además, se utilizó la plataforma Moodle, en la que se crearon un espacio para docentes y otro para alumnos.

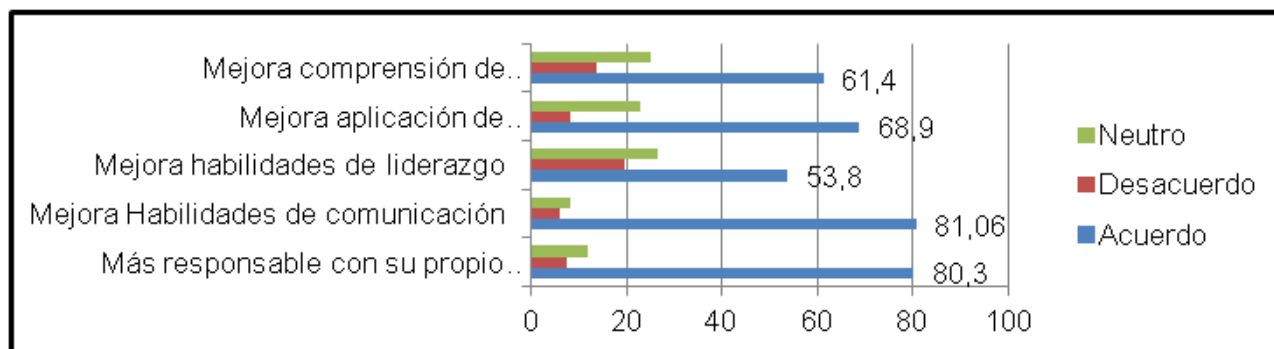
4. Resultados

A partir de la realización de las tareas propuestas, de los informes de seguimiento y de la realización de un cuestionario, se han podido obtener los resultados que expondremos a continuación. Se presentan organizados en tres apartados que corresponden a los objetivos formulados en la investigación.

4.1 Objetivo 1: “Conocer el proceso de formación práctica de los alumnos en la materia de Organización Escolar”.

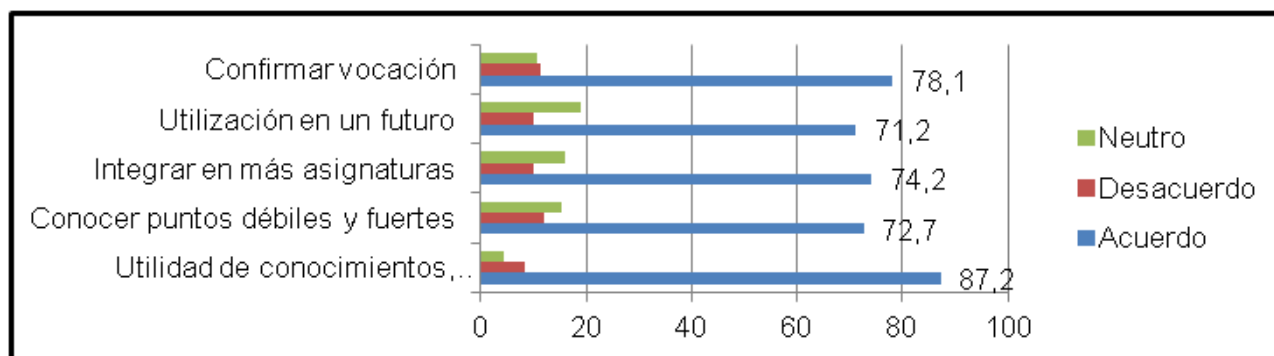
En el gráfico 1 vemos como el 80,3% de los sujetos considera que el servicio realizado ha contribuido a que el estudiante sea más responsable con su propio aprendizaje, a mejorar las habilidades de comunicación en el contexto en el que se desenvolverá en un futuro (81,06%), así como a mejorar la aplicación de los conocimientos teóricos de la asignatura a la práctica (68,9%) y a comprenderlos mejor (61,4%). Sin embargo, la contribución del ApS para desarrollar habilidades de liderazgo no ha tenido un gran impacto (53,8%).

Gráfico 1. Impacto del ApS en la formación de maestros (I).



Por otra parte, el gráfico 2 muestra que casi la totalidad de los estudiantes (87,2%) considera que, los conocimientos, habilidades y actitudes desarrollados en la experiencia son útiles para el ejercicio de la profesión de maestro. El servicio realizado ayuda al sujeto a conocer sus puntos fuertes y débiles como educador/a (72,7%) y a confirmar su vocación de docente (78,1%). Una gran mayoría de estudiantes opina que se debería integrar en más asignaturas (74,2%) y que le gustaría utilizar esta metodología del ApS en un futuro cuando ejerza de profesor/a (71,2%).

Gráfico 2. Impacto del ApS en la formación de maestros (II).



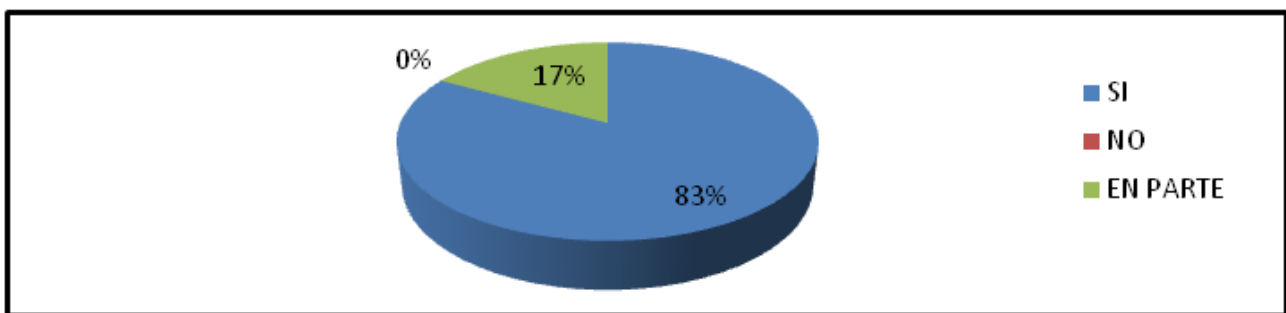
De los informes elaborados por los estudiantes, donde reflexionan sobre diferentes cuestiones que se les plantean, podemos decir que, cuando se les pregunta por la consecución de los objetivos de aprendizaje, el 83% de los sujetos contesta que sí se han cumplido, manifestando:

- Que les hubiera gustado profundizar más
- Que querían haber realizado otras actividades
- Que han aprendido mucho más de lo que se esperaba

Ningún sujeto contesta que no se han cumplido y un 17% manifiesta que se han cumplido en parte (Gráfico 3). Las razones que argumenta la mayoría es que son objetivos más complejos, difíciles de conseguir en ese tiempo. También responden que no han tenido la oportunidad.

Los resultados indican claramente que todos han aprendido contenidos de la materia de Organización Escolar, y que una minoría de estudiantes no ha podido aprender todo aquello que se había propuesto. La explicación de esto podría ser que se habían propuesto unos objetivos que no se podían conseguir en el tiempo invertido, como muchos apuntan, y también porque no se ha realizado el tipo de servicio adecuado para su consecución, ya que muchos responden que no han tenido la oportunidad.

Gráfico 3. Grado de consecución de los objetivos de aprendizaje.

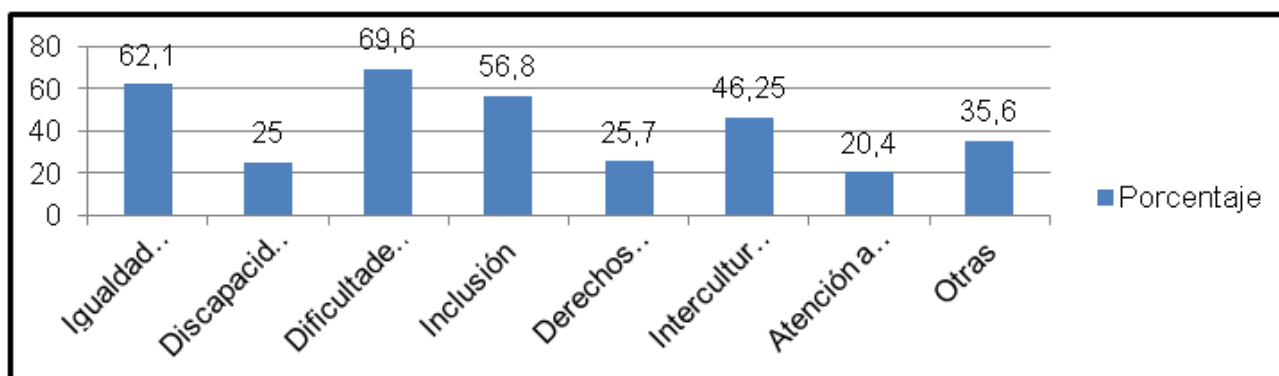


Cuando se les pregunta en los informes por los aspectos a destacar de la experiencia, los estudiantes insisten mayoritariamente en la mejora del aprendizaje de aspectos relacionados con la Organización Escolar y la buena acogida y el buen trato que han tenido por parte del Centro. También son de destacar las relaciones afectivas con los alumnos, la satisfacción por ayudar a los demás y el buen clima del Centro. Califican la experiencia como enriquecedora, satisfactoria y positiva. Otros aspectos que también mencionan son: aprendizaje bidireccional de la experiencia; esfuerzo y motivación para seguir aprendiendo; buena forma de aprender; reafirmación de su vocación; importancia de la educación en valores y la relación con la familia.

4.2 Objetivo 2: “Conocer las necesidades sociales detectadas y el compromiso de los sujetos”.

Las respuestas de los estudiantes a la pregunta del cuestionario sobre las necesidades sociales detectadas en la experiencia de ApS indican que la igualdad de oportunidades la afrontan un 62,1%, la discapacidad un 25%, las dificultades de aprendizaje un 69,6%, la inclusión un 56,8%, los derechos humanos un 25,7%, la interculturalidad un 46,25%, la atención a menores en riesgo de exclusión un 20,4% y otras necesidades un 35,6% (Gráfico 4).

Gráfico 4. Distribución de las necesidades sociales detectadas.



Si observamos los servicios realizados por los estudiantes en la tabla 1, vemos que el apoyo educativo a alumnos con dificultades de aprendizaje es el servicio mayoritariamente realizado, y, por el contrario, la revisión y actualización de documentos, el minoritario. Según los datos, afirmamos que las tareas relacionadas con necesidades educativas de los alumnos son las más elegidas y sin embargo aquellas que son más burocráticas son las menos realizadas como el apoyo al equipo directivo, diseño, planificación y evaluación, revisión y actualización de documentos.

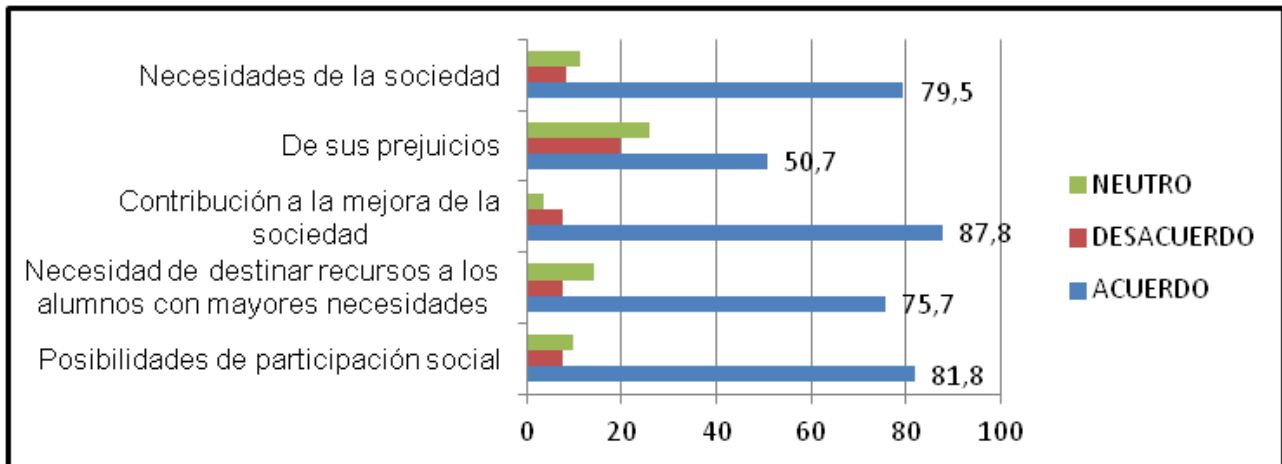
Tabla 1. Servicios realizados por los estudiantes.

Servicios Realizados	Alumnos
Apoyo educativo a alumnos que tengan dificultades de aprendizaje y a alumnos con diversidad funcional	37%
Apoyo en la organización de actividades y recursos del centro: biblioteca, sala informática	26,6%
Apoyo a la docencia en necesidades específicas responsabilizándose de tareas concretas	25,8%
Apoyo en la organización de actividades en el aula	19,3%
Diseño y participación en actividades de resolución de conflictos, desarrollo de valores y convivencia	18,5%
Apoyo y colaboración con las familias	6,4%
Apoyo y colaboración en pequeñas tareas del equipo directivo	4,8%
Realización de actividades culturales y lúdicas	4%
Diseño, planificación y evaluación de acciones educativas en contextos no formales	1,6%
Apoyo en la revisión y actualización de documentos institucionales	0,8%

Las respuestas al cuestionario nos informan de que el ApS les hace más conscientes de las necesidades de la sociedad (79,5%), de su contribución a la mejora de la sociedad (87,8%), de la necesidad de destinar los recursos educativos adecuados a los alumnos con mayores necesidades (75,7%) y de sus posibilidades de participación social (81,1%); sin embargo solamente un 50,7%

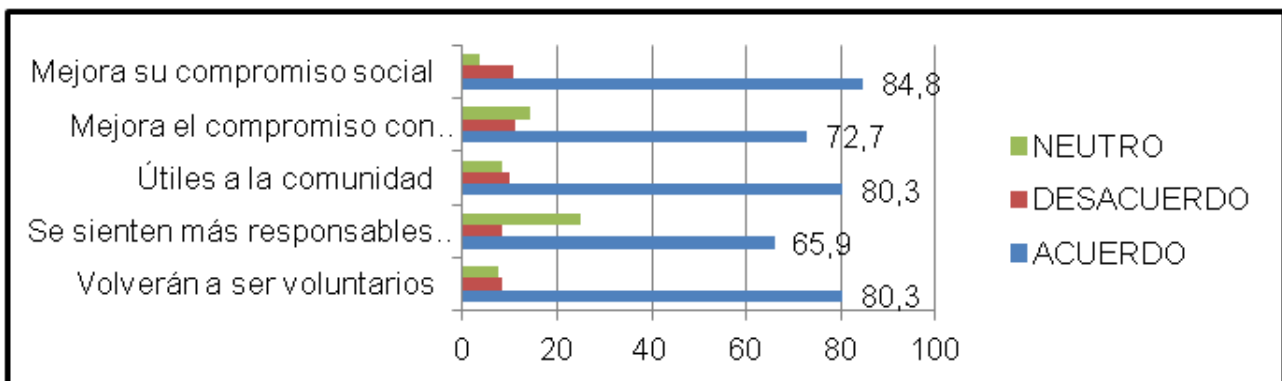
responde que les hace más consciente de sus prejuicios (Gráfico 5). Por tanto, el ApS contribuye a mejorar su autoestima, autonomía y seguridad en sí mismos.

Gráfico 5. Actitud de los estudiantes hacia la participación en la comunidad.



Las respuestas al cuestionario reflejan que el compromiso y la actitud de los estudiantes hacia el servicio y participación en la comunidad son muy positivos. El 80,3% volverá a ser voluntario o a continuar involucrado en la comunidad después de la experiencia. Además, se sienten responsables de ayudar a la comunidad (65,9%) y útiles a la misma (80,3%). Teniendo en cuenta que algunos de los estudiantes no han desarrollado tareas de contacto directo con alumnos, sino que han realizado tareas con el equipo directivo o en la biblioteca, es relevante el hecho de que esta experiencia le haya servido, a una amplia mayoría, para mejorar su compromiso con aquellos alumnos en riesgo de exclusión (72,7%). Especialmente relevante es el hecho de que el 84,8% de los estudiantes respondan que esta experiencia ha servido para mejorar su compromiso social (Gráfico 6).

Gráfico 6. Compromiso de los estudiantes.



4.3 Objetivo 3: “Conocer las propuestas de mejora”.

En la tabla 2 podemos observar que ninguna propuesta de mejora es formulada por un porcentaje amplio de estudiantes. El mayor porcentaje de sujetos considera que se debe ampliar el periodo de la experiencia y otro porcentaje importante responde que no se debe cambiar nada. También hay otras propuestas que son expresadas por un porcentaje mínimo de sujetos. Es de destacar que, aunque no se estableció tiempo máximo de realización del servicio sino tiempo mínimo de quince horas, la propuesta más expresada por los sujetos es la de ampliar el periodo de la experiencia. La explicación a esta respuesta puede ser que los sujetos solamente han tenido en cuenta ese mínimo exigido, ya que paralelamente a la realización del servicio, los alumnos tienen que asistir a clase en la Facultad y, en algunos casos, compatibilizar estas tareas con un trabajo y esto puede haber limitado el tiempo que realmente hubieran querido dedicar al servicio.

Tabla 2. Propuestas de mejora expresadas por los estudiantes.

Propuestas	Alumnos
Realizar en periodo lectivo	2,7%
Mayor periodo de la experiencia	29,7%
Mayor información (centros y alumnos)	6,3%
Cambiar la forma de seleccionar los centros	2,7%
Ampliar a otras asignaturas o cursos	5,4%
Libertad en la elección del servicio	6,3%
Más apoyo o seguimiento	2,7%
Menos documentos de seguimiento	1,8%
Nada	18,9%
Mayor comunicación o implicación alumno-centro	1,8%
Mejorar coordinación	0,9%
Más centros de ApS	2,7%
Libertad del tiempo de prestación del servicio (fechas)	6,3%
Comentar en clase la experiencia	0,9%
Mejor organización	4,5%
Cambiar la forma de evaluar el ApS	10,8%

Por otra parte, el equipo docente tras su reunión de evaluación considera que sería necesario:

- Una reforma de los instrumentos de recogida de la información.
- Valoración de las personas que reciben el servicio y del centro o institución donde lo han realizado.

- Proponer alumnos ayudantes que puedan explicar a otros alumnos sus experiencias.
- Elaboración de un blog de buenas prácticas que sirvan de modelos a otros alumnos.

5. Conclusiones

Esta experiencia aporta resultados que permiten sostener que el ApS es una metodología y un recurso relevante que contribuye a la adquisición tanto de conocimientos y competencias como de habilidades y actitudes para la profesión docente. Estos resultados son coherentes con los hallados en otros estudios que mantienen que los estudiantes involucrados en programas de ApS adquieren habilidades y destrezas que posteriormente les servirán para el ejercicio profesional (Billing, Jesse, Calvert & Kleimann, 1999; Martínez-Odría, 2007). El ApS mejora la comprensión de conceptos de la asignatura de Organización Escolar y la aplicación de los conocimientos, el interés y la percepción de las posibilidades de cambio social. Estos resultados coinciden con los estudios desarrollados por Eyler y Giles (1999) en universidades norteamericanas.

El ApS contribuye al desarrollo de la responsabilidad y de habilidades para la ciudadanía ofreciendo, tanto al profesorado como al alumnado, una visión integral de ciudadanía y potenciando el trabajo en equipo (Lucas & Martínez-Odría, 2012). Ayuda al estudiante a conocer sus potencialidades y limitaciones como educador y a la transferencia de conocimientos a las necesidades de la vida real; permite la aplicación de los aprendizajes curriculares adquiridos en el aula (Aramburuzabala & García-Peinado, 2013; Cleary & Benson, 1998).

Los resultados de la investigación destacan que es una experiencia positiva, satisfactoria y enriquecedora, en la que la mayoría de las necesidades sociales detectadas y que son prioritarias, están relacionadas con la atención a la diversidad, en la que se promueve la participación de los estudiantes en la comunidad y que tiene un impacto consistente en concienciar a los estudiantes sobre las necesidades de la comunidad y en mejorar su compromiso social.

No se llegan a definir propuestas de mejora claramente, aunque muchos estudiantes apuntan que una mayor duración de la experiencia sería muy positiva para alcanzar los objetivos propuestos.

Podemos concluir diciendo que el ApS es un potente recurso en la formación inicial del profesorado, porque propone la combinación de la formación teórica de una asignatura con la participación de los estudiantes en proyectos de servicio a la comunidad (García & Green, 2008), potenciando la formación integral del estudiante al desarrollar tanto competencias curriculares y generales para la profesión docente como aquellas necesarias para la participación como ciudadano democrático, crítico y responsable. Por otra parte, es una ocasión de crecimiento del equipo docente al tener que coordinar, negociar, consensuar y reflexionar sobre todo el proceso (Francisco & Moliner, 2010).

Referencias

- Aramburuzabala, P., & García-Peinado, R. (2012).** El aprendizaje-servicio en la formación de maestros. Comunicación presentada en el *VII CIDUI: La universidad: una institución de la sociedad*, celebrado en Barcelona los días 4-6 de julio.
- Billig, S. H., Jesse, D., Calvert, L., & Kleimann, K. (1999).** *An Evaluation of Jefferson County School District's School-to-Carrer Patnership Program*. Denver, CO: RMC Research.
- Billig, H., & Welch, M. (2004).** Service-learning as civically engaged scholarship: Challenges and strategies in higher education and K-12 settings. En S. H. Billig y M. Welch (Eds.), *New perspectives in service-learning: research to advance the field* (pp. 221- 241). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (2000).** Institutionalization of service-learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 71(3), 273-290.
- Cleary, C., & Benson, D. E. (1998).** The Service Integration Project Institutionalizing University Service Learning. *The Journal of Experiential Education*, 21(3), 124-129.
- Eyler, J., & Giles, D. E. (1999).** *Where's the learninng in service-learning?* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Folgueiras, P., & Martínez, M. (2009).** El desarrollo de competencias en la universidad a través del Aprendizaje y Servicio Solidario. *Revista Iberoamericana de Educación para la Democracia (RIED)*, 2(1), 56-76.
- Francisco, A., & Moliner, L. (2010).** El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de la ciudadanía crítica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 69-78.
- García, M. R., & Green, C. G. (2008).** El service-learning o aprendizaje-servicio como método de enseñanza: Experiencia de la Pace University (Nueva York) en la creación de green maps o mapas verdes en el marco del desarrollo sostenible del turismo. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 32, 13-28.
- Kaye, C. B. (2004).** *The complete guide to service learning*. Minneapolis: Free Spirit.
- Lucas, S., & Martínez-Odría, A. (2012).** La implantación y difusión del Aprendizaje-Servicio en el contexto educativo español. Retos de futuro de una metodología de enseñanza-aprendizaje para promover la innovación en la Educación Superior. Comunicación presentada en el *VII CIDUI: La universidad: una institución de la sociedad*, celebrado en Barcelona los días 4-6 de julio.
- Martín, X., & Rubio, L. (2010).** *Prácticas de ciudadanía. Diez experiencias de aprendizaje servicio*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, B., Martínez, I., Alonso, I., & Gezuraga, M. (2013).** El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 99-117.
- Martínez, M. (coord.) (2010).** *Aprendizaje Servicio y responsabilidad Social de las Universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez-Odría, A. (2007).** Service-learning o aprendizaje-servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón*, 59(4), 627-640.

- Pacheco, J. L.** (2008). Los grupos de trabajo de profesores como estrategia de mejora. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 12(1). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121COL10.pdf>
- Puig, J. M., Batlle, R., Boch, C., & Palos** (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Rizvi, F.** (2010). La educación a lo largo de la vida: más allá del imaginario neoliberal. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 185-210.
- Rodicio, M. L.** (2010). La docencia universitaria en el proceso de adaptación a Europa. La percepción de los estudiantes. *Enseñanza Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 28(2), 23-43.
- Rodríguez, J. M.** (2007). Espacios de reflexión y de actuación asociados al quehacer educativo del profesorado. *Revista de Ciencias de la Educación*, 210, 205-218.
- Tapia, M. N.** (2009). *Aprendizaje y servicio solidario*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Zabalza, M. A., & Zabalza Cerdeiriña, M. A.** (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Promoviendo el engagement de los estudiantes a través de las técnicas dramáticas

Promoting student engagement through dramatic techniques

Rosa Domínguez Martín

Universidad de Sevilla (España)

rosdommar@gmail.com

Resumen

En el presente estudio analizaremos las investigaciones realizadas sobre las técnicas dramáticas y su impacto positivo en el engagement escolar. Consideramos que estas técnicas dan la oportunidad de vivir situaciones emocionalmente difíciles sin que éstas sean reales, permaneciendo en la seguridad de la ficción teatral. A través de las técnicas dramáticas se desarrolla la reflexión e introspección de quien las experimenta, siendo herramientas muy eficaces para imaginar el futuro que deseamos y tomar conciencia de las acciones que pueden acercarnos o alejarnos de él. La metodología empleada se ha basado en la investigación documental. La selección de artículos ha sido realizada a través de las principales bases de datos internacionales tomando como referencia los últimos cinco años. Mediante el análisis concluimos que un curriculum innovador y creativo potencia el compromiso del alumno con el aprendizaje y mejora el rendimiento educativo. Tras llevar a cabo el presente estudio y teniendo en cuenta las evidencias constatadas entendemos que es conveniente desarrollar y generalizar programas en los que se utilicen las técnicas dramáticas.

Palabras Clave: técnicas dramáticas, emociones, motivación del estudiante, compromiso

Abstract

In this paper we will analyze the researches carried out about the dramatic techniques and its positive impact on school engagement. We believe that these techniques give the opportunity to live without emotionally difficult situations they are real, staying in the safety of theatrical fiction. Through dramatic techniques developed reflection and introspection of whom experienced, being very effective tools for imagining the future we want and become aware of the actions that can bring us closer or away from it. The methodology is based on documentary research. The selection of items has been made through the main international databases with reference to the past

five years. Through the analysis we conclude that innovative and creative curriculum enhances student engagement with learning and improving educational performance. After conducting this study and taking into account the evidence we understand that it should develop and generalize programs that make use of dramatic techniques.

Keywords: dramatic techniques, emotions, student motivation, engagement

1. Introducción

La sociedad actual, los medios de comunicación, las redes sociales, la velocidad con la que acontecen los sucesos y demás características del presente, exigen a los docentes una gran capacidad de adaptación permanente a las nuevas situaciones y tecnologías con las que se encuentran en el día a día de su ejercicio. A pesar de las múltiples ofertas para la constante preparación de docentes, éstos se ven sobrepasados por la actividad cotidiana quedando sin apenas tiempo para dedicar al reciclaje de su formación. Como resultado, en las escuelas «sobreviven» profesores «quemados», agotados por las exigencias de la tarea educadora y la burocracia escolar. A ello hay que añadir los continuos requerimientos que emanan de los gobiernos y políticas educativas, éstos a veces ocurren a tal velocidad que no hay tiempo de incluir los aspectos innovadores en sus actividades.

En el inicio de la vida laboral el docente novel queda desarmado y desconcertado cuando se encuentra en una realidad que no se corresponde con los esquemas ideales en los que se le ha formado.

Diferentes trabajos sobre profesores debutantes señalan que la gran mayoría de ellos coinciden en destacar la falta de preparación en los aspectos relacionales y organizativos, predominando en su formación inicial los contenidos cognoscitivos (Esteve, 2011).

Cada vez tenemos más claro que el trabajo del docente no consiste sólo en transmitir conocimientos e información, su labor es presentarlos al alumno formulándole problemas, contextualizándolos para que sea el alumno quien establezca el nexo entre los interrogantes más relevantes que le plantea el problema en cuestión y la posible solución. Actualmente entendemos que la contribución del maestro a la formación del juicio y el sentido de responsabilidad es una necesidad prácticamente indiscutible en las sociedades actuales.

Sólo así los alumnos serán capaces más tarde de prever cambios y poder adaptarse a ellos, además de continuar aprendiendo durante toda la vida (Delors, 1996).

Aunque en nuestra sociedad aparentemente se comparte la idea de dotar de habilidades en lugar de conocimientos a los adultos del mañana, es cierto que en la realidad escolar continuamos afianzando el aprendizaje memorístico de contenidos.

Han pasado tres décadas desde que estas consideraciones comenzaron a tenerse en cuenta por especialistas en educación. Si bien es verdad que en el transcurso de estos treinta años encontramos algunas políticas educativas que han buscado el cambio en esta dirección, también lo es que en la realidad no se ha visto reflejado.

Hoy observamos que aún habiéndose legislado currículos, materiales, recursos y demás cambios, no se ha realizado este giro de perspectiva. Seguimos formando docentes desde un enfoque normativo, es decir, a través de saberes instrumentales.

Como consecuencia continúan egresando de las Facultades de Ciencias de la Educación profesores que, tras adentrarse en la realidad docente, descubren que su personalidad no encaja con el modelo de «profesor ideal» con el que se han identificado durante su formación inicial.

Es importante, además, tomar conciencia de la influencia que ejerce el comportamiento docente en la configuración y desarrollo de la futura personalidad y visión del mundo del alumnado. Sobre todo en las edades más tempranas, la infancia. Tal y como nos comentan Eines y Mantovani (2007):

“Muchos profesores desconocen la real gravitación que han tenido sobre la vida posterior de sus alumnos y solamente cada niño o niña, una vez alejado de la escuela y ya en otros menesteres, será quien podrá reconocer hasta qué punto un profesor le dejó huellas en su personalidad. Se influye aunque no se quiera influir”.

Los educadores deberían tomar conciencia de que las conductas que conforman al profesor, así como la respuesta a los estímulos del entorno, son transmitidas al educando. Esta transmisión se lleva a cabo sean los educadores conscientes o no, por ello debemos tener especial cuidado.

El profesor actual se encuentra así ante la diferencia existente entre su idea inicial del ejercicio profesional y la realidad en la que debe enseñar, y ante la responsabilidad que conlleva influir en el grupo de alumnos. Tanto la diferencia entre ideal y realidad como la responsabilidad asumida se convierten en problemas al no sentirse preparado para ello. Parece evidente entonces la necesidad de que este «profesor ideal» en que muchos de los docentes nóveles ponen sus esperanzas y perspectivas sufra una transformación. Transformación en la que el concepto de «ideal» se rinda a las habilidades y capacidades que los profesores deben incorporar en su haber y poner en práctica en su forma de impartir clase.

El docente necesita encontrar el equilibrio entre su yo consciente y el yo ideal, su motivación por la enseñanza estará condicionada en gran medida por esta concepción. (Toivanen, Komulainen y Ruismäki, 2011).

El tipo de formación que reciben los estudiantes que mañana ejercerán su profesión en los centros escolares es muy relevante respecto a cómo entenderán la enseñanza y su propia actuación docente en un futuro no tan lejano. Algunos autores exponen en esta línea que:

“en la Formación Inicial Docente tenemos la oportunidad de crear nuevos docentes apasionados por la enseñanza, o bien podemos simplemente contribuir a un sistema reproductor que no haga más que confirmar las creencias que los futuros profesores ya traen consigo cuando ingresan a la institución formadora.” (Marcelo y Vaillant, 2009).

El descontento general de la sociedad y los docentes con la educación manifiesta que los resultados obtenidos no son los esperados. Parece, por tanto, importante encontrar y subsanar estas carencias que evitan que los docentes noveles, generalmente apasionados por la enseñanza, mantengan esta pasión con el transcurso del tiempo. Una fórmula para mantener esta motivación podría ser impedir la monotonía y agotamiento que provoca comúnmente la actividad docente, evitando así futuras frustraciones.

En esta línea de argumentos consideramos que hay ciertos paralelismos que pueden ser muy útiles, como las técnicas cruzadas entre el ejercicio docente y el arte dramático que, en nuestra opinión, están íntimamente relacionados.

Teatro y educación forman un binomio con el que formar personas, hacerles receptivas, sensibles, críticas y creativas. (Eines y Mantovani, 2007).

2. Estado de la cuestión

En la introducción hemos comentado ampliamente la relación que a nuestro parecer existe y debemos potenciar entre las técnicas dramáticas y la formación inicial docente.

Resulta realmente complicado encontrar modelos en los que las técnicas dramáticas hayan sido incluidas en el currículo de formación inicial docente. Hay numerosas investigaciones centradas en los beneficios que reporta la dramatización al alumnado desde infantil hasta el fin de la obligatoriedad escolar, pero no en niveles superiores a este.

Hemos encontrado diferentes tesis que apoyan la relevancia de la dramatización y técnicas dramáticas en el campo de la educación (sólo citamos algunas):

— El valor pedagógico de la dramatización: su importancia en la formación inicial del profesorado. (Navarro Solano, 2005)

— La enseñanza de la dramatización y el teatro: una propuesta didáctica para la enseñanza secundaria. (Cutillas Sánchez, 2005)

— La dramatización en educación Primaria como eje del aprendizaje lúdico-creativo. (Sánchez Gala, 2007)

Además de investigaciones como las de Arroyo Zuñiga (2005)²⁰; Dawson, Cawthon y Baker (2011);

Kiliçaslan y Asasoglu (2010) y así una lista bastante amplia de estudios que se han llevado a cabo desde hace unos diez años hasta la actualidad aproximadamente.

Centrándonos ahora en el engagement de los estudiantes encontramos diversos estudios que corroboran nuestra hipótesis acerca de la importancia de las técnicas dramáticas a este respecto.

Uno de los estudios más interesantes y cercanos a nuestra temática es el artículo de Heyward (2010) titulado: *“Emotional Engagement Through Drama: Strategies to Assist Learning through Role-Play”*. El autor comenta que el teatro despierta el compromiso del alumno e inicia el aprendizaje. A nuestro parecer es importante que en educación comience a tenerse en cuenta, no tanto a nivel teórico como en la realidad de las aulas, la necesidad de comprometer al alumno con su propio aprendizaje. Existen multitud de alumnos que “sobreviven” al fracaso escolar, con las consecuencias que esto conlleva en el futuro educativo y profesional de cada uno de ellos. Necesitamos “reenganchar” a los estudiantes, hacer que se sientan cómodos en los centros educativos e ilusionados con su propia educación. Encontramos que en este reto, que parece utópico, el teatro, las técnicas dramáticas y la dramatización en general pueden ocupar un importante lugar para su consecución.

Además de hacer que el alumno se comprometa con sus propios aprendizajes podríamos favorecer que en un futuro, los que hoy son estudiantes, desarrollen la capacidad de improvisación ante cualquier situación comprometida. Improvisación entendida como aquella reacción que necesariamente debemos poner en marcha ante una situación inesperada. Esta puesta en marcha de habilidades para saber actuar en situaciones que no podemos prevenir puede ser de gran utilidad tanto a nivel social como profesional, más aún cuando en el campo profesional hablamos de docentes y maestros.

Los profesionales de la educación viven hoy, de forma generalizada, en un malestar constante por las exigencias de la sociedad y la continua necesidad de readaptación a situaciones para las que no han sido preparados. Es esta realidad la que nos ha llevado a pensar que los futuros docentes que se preparan en las universidades son uno de los grupos que mayor beneficio podría encontrar en la inclusión de estas técnicas dramáticas.

Siguiendo en la línea de argumentos de Heyward, el autor nos comenta que la dramatización puede ser una importante herramienta para entender a los estudiantes, ya que a través de las técnicas dramáticas deja ver emociones y preocupaciones que quizás en el desarrollo habitual de la clase no sería posible. Gracias al teatro y las habilidades dramáticas el alumno puede ponerse en situaciones comprometidas y buscar la solución a ellas sin salir de la seguridad que le da la acción teatral. Es decir, al conocer que la situación no es real el alumnado se siente lo suficientemente seguro para poner en marcha sus verdaderas habilidades para solventar el problema ante el que se encuentra. De este modo cuando, en la realidad, vuelva a repetirse una problemática similar ya conocen las respuestas y reacciones con las que se sentirán seguros, y también aquellas que son adecuadas y las que no.

Esta concepción es realmente importante, sobre todo teniendo en cuenta que se desarrolla una de las principales carencias actuales, la seguridad en uno mismo. Por ello consideramos que uno de los grupos más susceptibles y que más necesidad tienen de desarrollar estas habilidades dramáticas son los futuros docentes, aquellos alumnos universitarios que hoy se encuentran formándose para ello.

Además, continuando con el artículo de Heyward, el docente tiene en las técnicas dramáticas una importante oportunidad para llamar la atención del alumnado. Esta atención facilitará el posterior reenganche al resto de materias.

Otro de los estudios que hemos considerado de gran interés para el desarrollo de nuestra temática es el de Dawson, Cawthon y Baker (2011). Quienes en su artículo *“Drama for Schools: teacher change in an applied theatre professional development model”* plantean que el docente que educa mediante la educación basada en el teatro, *drama-based instruction*, debe preparar a sus estudiantes para co-construir el conocimiento y crear un espacio seguro para tomar decisiones.

Entendemos que debemos buscar una alternativa a la enseñanza estructurada, y que esta opción innovadora debe ir encaminada hacia la enseñanza creativa. Apuntando así hacia una mayor comprensión conceptual, que prepare a los estudiantes para que sean ellos mismos los que creen nuevos conocimientos. El papel del profesor por tanto debe cambiar y convertirse en facilitador, dejando un poco de lado la concepción tradicional.

Hoy en día el alumnado tiene a su alcance todo tipo de información y desinformación, ya que encontramos en Internet una amplia gama tanto de una como de otra. Por tanto no se hace tan importante el ofrecer a los estudiantes datos, que quizás cuando los necesiten ya puedan ser obsoletos, como enseñarles a discernir cuál será la información que les será útil; ayudarles por tanto a seleccionar la información y crear sus propios conocimientos.

Actualmente vivimos en una época de transición en que la forma de relacionarnos y la sociedad en general están sufriendo cambios trascendentales, en éstos las redes sociales tienen un papel fundamental. Desde hace unos años las nuevas generaciones se expresan, organizan y viven a través de las redes sociales. Partiendo de esta realidad no nos parece realista el continuar con una educación en la que los estudiantes deben aprender contenidos que, probablemente, estarán siendo actualizados de forma constante en la red.

Encontramos de gran utilidad, en cambio, ayudarles a que sean ellos mismos los que creen los conocimientos, y cada vez de forma más independiente según elevamos el nivel educativo. Es cierto que esta es la idea que promueven los nuevos planes de estudios del Espacio Europeo de Educación Superior en los estudios universitarios. Pero también lo es que si no formamos a los docentes para que se adapten a estas nuevas concepciones educativas este cambio no se verá reflejado en la realidad.

La figura del docente como facilitador se acentúa así a medida que escalamos en los niveles educativos, haciéndose evidente en el nivel universitario y convirtiéndose en lo que consideramos una realidad en los planes de estudios de formación inicial docente.

Por último nos centraremos en el estudio de Scholes y Nagel (2012) llamado *“Engaging the creative arts to meet the needs of twenty-first-century boys”*. Estos autores comentan que la creatividad se ha convertido ya en un recurso económico, y las bases de una sociedad creativa se encuentran en la educación. Por ello las escuelas deben cuestionarse qué enseñar y cómo preparar al alumnado para la economía global en la que nos encontramos.

Esta sociedad requiere participantes creativos, innovadores e inteligentes, pero esta creatividad y capacidad de innovación no es especialmente favorecida por los centros escolares. La educación está altamente vinculada a las expectativas sociales, culturales y políticas del grupo de personas al que será dirigido.

En este artículo encontramos que el impacto de las artes creativas ha sido significativo positivamente en:

- La contribución al éxito social
- El compromiso estudiantil
- La motivación
- Las capacidades cognitivas
- El logro académico
- La educación en el logro

A nuestro parecer las técnicas dramáticas en particular, y las artes creativas en general, hacen que los alumnos participen en la construcción de sus propios conocimientos, promoviendo así el engagement del que venimos tratando.

A pesar de que para algunos estudiosos estas concepciones no presentan lugar a dudas, en la sociedad actual encontramos que, como en la mayoría de las temáticas que son realmente importantes para el ser humano, hay defensores y detractores del uso de las artes creativas en educación.

- Los defensores exponen que las artes creativas son esenciales para elevar el nivel de los estudiantes en las escuelas y contribuir a una mejor motivación, comportamiento y autoestima.
- Por otro lado padres, políticos y algunos docentes encuentran en estas técnicas algo para hacer cuando ya se ha terminado con el resto de asignaturas, a las que otorgan mayor importancia.

En la siguiente figura aparece ilustrada esta dicotomía. Argumentos a favor y en contra de la inclusión de las artes creativas en educación. Elaboración siguiendo a partir de Scholes y Nagel (2012).



Compartimos con Scholes y Nagel la idea de que si aceptamos que un curriculum innovador y creativo tiene potencial para aumentar el compromiso, el engagement y mejorar los resultados educativos, el rol del docente será realmente significativo en la transformación de la práctica.

Es partiendo de esta idea, de la necesidad de transformación del rol docente y de la también necesaria preparación de éste para ello, de donde parte el estudio en el que nos encontramos trabajando y con el que pretendemos que las técnicas dramáticas sean incluidas en los planes docentes de la Formación Inicial Docente.

Tras realizar una extensa investigación sobre el tema parece evidente que debemos partir de la transformación de estos planes de formación para, posteriormente, ir desarrollando las técnicas dramáticas en el resto de niveles educativos. De modo que los docentes noveles puedan comenzar a poner en práctica las técnicas dramáticas en sus prácticas diarias, obteniendo beneficios tanto a nivel profesional como en el nivel académico de su alumnado.

3. Conclusiones

Cada vez es más evidente que el trabajo en el día a día del docente no consiste sólo en transmitir conocimientos e información, sino en formular al alumnado problemas, para que cada uno de los estudiantes busque su propia solución.

Además nos encontramos en una sociedad colapsada por la información que encontramos a través de Internet, información que en ocasiones no es verídica y que por tanto debemos aprender a discernir.

El profesorado se encuentra en un punto de inflexión en el que la sociedad le exige que se adecue a las nuevas situaciones, a pesar de que la preparación que ha recibido durante su formación ha sido similar a la que a su vez recibieron los docentes que la impartían.

Es llamativo que aún con la variedad de estudios y tesis que corroboran la utilidad y eficacia del uso de las técnicas dramáticas para el aprendizaje del alumno, sea de la edad que sea, no se han implantado planes de estudios de forma amplia en los que este aspecto quede reflejado.

En este estudio nos hemos centrado en algunas de ellas que ciñen sus líneas de investigación en el engagement del estudiante. Si ampliamos el horizonte para visualizar todo lo que podrían beneficiar las artes creativas a la educación, y en concreto las técnicas dramáticas, encontramos multitud de estudios que desde hace más de tres décadas vienen afirmando la necesidad de la inclusión de estas técnicas innovadoras en educación.

Actualmente estamos trabajando en la justificación y puesta en marcha de formación en técnicas dramáticas centrada en la formación inicial docente a nivel académico universitario.

Entendemos así que uno de los ámbitos esenciales en los que debemos comenzar a incluir las técnicas dramáticas, y la innovación que conlleva, es en la formación inicial docente. De este modo los docentes noveles que comenzarán su ejercicio en las escuelas podrán a su vez poner en marcha nuevas técnicas educativas.

Referencias

- Cutillas Sánchez, V.** (2005). *La enseñanza de la dramatización y el teatro: una propuesta didáctica para la enseñanza secundaria*. Tesis Doctoral.
- Dawson, K.; Cawthon, S.W. y Baker, S.** (2011). Drama for Schools: teacher change in an applied theatre professional development model. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16, 3, 313-335.
- Eines, J. y Mantovani, A.** (2007). *Didáctica de la Dramatización*. Barcelona: Gedisa.
- Esteve, J. M.** (2011). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Heyward, P.** (2010). Emotional Engagement Through Drama: Strategies to Assist Learning through Role-Play. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22, 2, 197-203.
- Marcelo, C. y Vaillant, D.** (2009). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea.

- Navarro Solano, R.** (2005). *El valor pedagógico de la dramatización: su importancia en la formación inicial del profesorado.* (Tesis doctoral inédita). Departamento Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Universidad de Sevilla.
- Toivanen, T.;** Komulainen, K. y Ruismäki, H. (2011). Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 12, 60-69.
- Scholes, L. y Nagel, M. C.** (2012). Engaging the creative arts to meet the needs of twenty-first-century boys. *International Journal of Inclusive Education*, 16, 10, 969-984.
- Sánchez Gala, M. D.** (2007). La dramatización en educación primaria como eje del aprendizaje lúdico-creativo. (Tesis doctoral inédita). Departamento Métodos de Investigación e Innovación Educativa.

Un paso más hacia una escuela inclusiva: Los grupos de apoyo mutuo.

Antonia Jiménez Toledo, Carmen Gallego Vega

Universidad de Sevilla (España)

antoniajimeneztoledo@hotmail.com, mcgv@us.es

Resumen

Este trabajo presenta parte de una investigación¹ en desarrollo que tiene como meta mejorar el apoyo en el contexto educativo desde la perspectiva de la educación inclusiva a través de la creación y desarrollo de grupos de apoyo mutuo (GAM) entre profesores, madres/padres y alumnos. Con ellos, se pretende fomentar la participación de estos agentes educativos para promover así, una escuela creativa e inclusiva, generadora de respuestas a las necesidades de la comunidad (Gallego, 2011). En concreto, presentamos el estudio y análisis de los casos abordados por los grupos de apoyo mutuo de profesores, madres/padres y alumnos de los centros Centro Docente Privado (CDP) Calderón de la Barca y Colegio de Educación Infantil y Primaria (CEIP) Europa, de la provincia de Sevilla. Con ellos, conoceremos las necesidades y demandas que se presentan día a día en estas escuelas, y cómo los diferentes GAM las abordan y encauzan. En el GAM entre profesores, los casos permitirán indagar sobre el proceso de resolución de problemas de aquellos que surgen en el aula y fuera de él, mientras que en el GAM entre madres/ padres, analizaremos aquellas problemáticas familiares que implican y marcan la relación entre escuela-familia, y por último el GAM entre alumnos de 4º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) señalará la necesidad de orientación profesional y cómo a través del apoyo entre iguales, los alumnos gestionan y desarrollan su propio proyecto profesional y vital. Entre las conclusiones parciales del estudio, el análisis de casos abordados en los GAM pone de manifiesto las necesidades que aparecen en la escuela y cómo los Grupos de Ayuda Mutua pueden ayudar a resolver las problemáticas que se desarrollan en la comunidad educativa, así como, a desarrollar procesos compartidos de mejora escolar.

Palabras clave: Escuela inclusiva; apoyo colaborativo entre iguales; diversidad; resolución de problemas; transiciones.

1 I+D+i ESCUELAS QUE CAMINAN HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: TRABAJAR CON LA COMUNIDAD LOCAL, LA VOZ DEL ALUMNADO Y EL APOYO EDUCATIVO PARA PROMOVER EL CAMBIO. EDU2011-29928-c03-02. I.P. Carmen Gallego Vega.

Abstract

This study is based on an ongoing research² in order to improve support in schools from the inclusive school perspective. We present a project that launches mutual support teams (GAM) among teachers, family and students in order to promote a creative and inclusive school that give us answers to the necessities. Thus, in addition to its role as promoting teachers, family and students involvement in school, this project focuses on diversity within the school context through collaborative peer support (Gallego, 2011). Specially, this study collects the analysis and study of the cases that had appeared in the mutual support teams in teachers, family and students in Calderon de la Barca and Europa Schools, both of them located in province of Seville. With the study of the cases, we will consider the various necessities and demands that take place every day in school and how the different GAM resolve these issues. In the GAM of teachers, the cases will allow us to trace the problem solving process of the problems that took place in classroom and outside of it. Meanwhile in the GAM of the parents, we will notice those that involve family and lead the relationship between school-family. Finally, with the students GAM of the last grade of the compulsory education, it will show us the importance of the career guidance need, as well as, how with the peer collaborative support students can manage to develop their own professional and life project. Some of the partial conclusions present the analysis of the cases that took place in the GAM in a way to highlight the needs that arise in school and how the GAM could help to solve the problems that appears in the educational community, at the same time we develop shared processes of school improvement.

Keywords: Inclusive school; peer collaborative support; diversity; problem solving; transition.

1. Introducción. Antecedentes.

Actualmente se demanda de los contextos educativos unos profundos cambios relacionados con el movimiento de la escuela inclusiva que mejore día a día la práctica educativa y fomente la participación de los diferentes agentes en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

En este sentido se inscribe la finalidad del trabajo: conseguir a través de la mejora en el apoyo educativo un avance práctico y teórico de la escuela inclusiva.

2 R+D+i Schools walking toward the inclusive education: working with the local community, student's voices and educational support to promote change. EDU2011-29928-c03-02. P.I. Carmen Gallego Vega.

La escuela inclusiva, concibe a todos los alumnos en un único sistema educativo, proporcionándoles programas apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, además de cualquier apoyo y ayuda que necesiten tanto los alumnos como el profesor (Stainback & Stainback, 1999).

De esta manera, se pone de manifiesto el alcance del término de la inclusión para abarcar todos los ámbitos de la comunidad educativa, sacando un factor común que es: escuela de calidad para todos donde se forman a ciudadanos competentes.

Las escuelas, desde la perspectiva inclusiva, son el lugar donde se aúna la colaboración y el diálogo para lograr un acercamiento que estimule la creatividad infundiendo estructuras de flexibilidad, a la vez que, potenciando los sistemas de apoyo y relaciones colaborativas donde se permite la participación de toda la comunidad educativa para dar respuesta a aquellas necesidades del entorno cotidiano que la escuela recoge (Davis, 2013).

El modelo de apoyo que se precisa para conseguir este cambio es el conocido como el apoyo comunitario que ofrece una perspectiva distinta y abierta a la comunidad sobre el apoyo, estableciendo y fomentando redes de apoyo entre distintos profesionales y agentes educativos. Además, supone la posibilidad de generar nuevos puntos de vista, alternativas y soluciones más creativas y contextualizadas, así como, el estímulo y reconocimiento (empowerment) que se deriva de la participación de cada miembro en el proceso de cambio (Gallego, 2011).

A través de la perspectiva inclusiva entendemos que el apoyo y la atención a la diversidad, no es labor sólo de especialistas o profesores aislados, si no una tarea institucional que compete a distintos profesionales del ámbito educativo (Parrilla & Gallego, 2002). En lugar de imponer modelos de mejora o cambio validados externamente, la literatura coincide en reforzar la línea de pensamiento que propone ayudar a las escuelas a crear sus propios modelos de mejora inclusiva (Ainscow & Sandill, 2010).

En esta línea, Udvari-Solner y Thousand (1995), identifican como práctica educativa inclusiva los grupos de colaboración. Así, el apoyo colaborativo entre iguales es una estrategia para crear propios modelos en la escuela que fomenten la mejora inclusiva. Se puede destacar algunos beneficios como el fomento de la colaboración, conocimiento y búsqueda de soluciones, mejora de la convivencia, valoración de las relaciones personales a través del respeto mutuo y la creación de canales de comunicación/cooperación (Fernández & Oraldini, 2001; Cowie & Fernández, 2006).

En el ámbito educativo esto ha supuesto el inicio de experiencias que desarrollan procesos colaborativos (entre profesorado, alumnado y familias como herramienta de aprendizaje, formación, trabajo y apoyo en las escuelas) y propician la creación de estructuras y espacios para ello. Desde este planteamiento, en el campo de la educación inclusiva la creación y desarrollo de los Grupos de

apoyo entre profesorado (GAEP) (Creese, Daniels & Norwich, 1997; Parrilla & Gallego, 2001; Gallego, 2002) han aportado una visión nueva sobre los procesos de apoyo, entendiendo que la misma no es una acción dirigida exclusivamente a alumnos, ni tarea de especialistas, sino una tarea institucional que compete a toda la comunidad educativa y se dirige a distintos contextos para desarrollarse por diferentes colectivos comprometidos con la educación inclusiva (Daniels & Cole, 2010).

Antes tales antecedentes y contexto de necesidad e importancia, se ha marcado la experiencia que se lleva a cabo sin perder el objetivo de la mejora, participación educativa y alcance de la escuela inclusiva.

2. Descripción De La Experiencia.

El proyecto, trata de la creación, formación y desarrollo de Grupos de Apoyo Mutuo (GAM) entre profesores, padres/madres y alumnos en cinco diferentes centros de la comunidad andaluza. El GAM, es un modelo de apoyo colaborativo formado por un grupo de personas de un centro que ayudan a otros colegas de iguales que voluntariamente solicitan ayuda al grupo para resolver o encauzar un problema que les afecta directamente. La creación de estos grupos, parte de unos supuestos básicos como (Parrilla & Gallego, 2002):

- Los participantes tienen experiencias y conocimientos válidos para resolver de manera autónoma muchos problemas.
- Son una forma de apoyo indirecto a la diversidad y las necesidades educativas de los alumnos.
- Constituyen una vía para iniciar un diálogo en la escuela, en un mismo centro se comparte, analiza y resuelve problemas, sin necesidad de recurrir a las ayudas externas.
- Se basan en relaciones de igualdad donde la colaboración es la estrategia de trabajo del grupo formando parte de la propia estructura del mismo.
- Inmediatez del apoyo en el tiempo y el espacio, al ser una estructura del propio centro.
- Favorece la coordinación en el centro.
- La autoayuda es el requisito para el profesor que acude al grupo, el grupo no propondrá una solución definitiva, si no que proporcionará estrategias para que el profesor oriente su respuesta.

— La flexibilidad técnica, ya que, los grupos no funcionan haciendo uso de una técnica o familia de técnicas para cualquier caso o situación, han de adaptarse al problema buscando las alternativas más adecuadas.

Cada grupo, se reúne semanalmente para atender a los demandantes; y de cada caso, se recoge una hoja de registro de la que se identifica y delimita el problema donde se analizan las posibles relaciones con otros aspectos, áreas, u organismos implicados, se acuerda y priorizan las estrategias asumidas y se concierta, por último, una próxima reunión con seguimiento del caso. Estas experiencias, inciden en señalar que son una ayuda para resolver tensiones y dilemas, incrementan la autoestima y autosuficiencia de los participantes en los proyectos, fomentan una visión más ecológica de los problemas y desarrollan nuevas estrategias educativas de carácter práctico. (Parrilla & Gallego; 1999 & 2002).

La forma de resolución de los casos que se presentan en el grupo, no se lleva a cabo al albur de la espontaneidad, si no que, se debe seguir unas pautas como las que guía el modelo de acción para la resolución colaborativa de un problema de Daniels & Norwich (1992).

Este es un proceso cíclico en el que podemos distinguir cuatro momentos: 1ª momento de entrada o de contacto del profesor con el grupo (más relevante si es la primera sesión con el profesor); 2º momento, cuando el profesor expone su problema; 3ª momento, cuando entre los cuatro se iniciaba el análisis del problema; 4º momento, donde se hace una toma de decisiones sobre las estrategias para resolver el problema y se acuerda la fecha para el seguimiento del problema.



Fig. 1 Modelo de acción para la resolución colaborativa de un problema. (Daniels & Norwich, 1992).

En esta estrategia, la comunicación juega un papel fundamental para el apoyo y la resolución colaborativa de un problema. Comunicar es intercambiar emociones y esto implica autocontrol y dominio de uno mismo, así como, se requiere un entorno adecuado (Cebreiro, 2006).

Para realizar una buena comunicación, se ha de cumplir una serie de requisitos, que entre otros son establecer un clima adecuado en el entorno, cuidando la actitud de acogida, disposición espacial y distancia interpersonal. Se debe mostrar en todo momento una actitud atenta, empática y sincera; haciendo uso del silencio para saber escuchar y comprender (Cebreiro, 2006; Urpi, 2004; Parrilla & Daniels, 1998).

Por tanto, la comunicación es una estrategia importante para poder llevar a cabo una buena labor en el grupo y se debe cuidar estos aspectos para conseguir el objetivo de apoyo.

3. Metodología.

El desarrollo del proyecto se basa en la creación, formación y desarrollo de Grupos de Apoyo Mutuo (GAM), la metodología aplicada es cualitativa con un sentido emancipadora, ya que pretendemos que los participantes del proyecto se apropien del diseño de la investigación y lo hagan suyo (Parrilla, 2009). Por lo tanto, nuestro diseño y metodología aplicada a este estudio, tiene un marcado carácter flexible a los cambios que los participantes puedan incluir.

En concreto el estudio de caso será nuestro referente para la investigación, según la definición de Stake (1998) es el estudio de caso es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. Es decir, intentaremos comprender cómo funciona el grupo, destacando el carácter activo e interactivo del caso para desarrollar la mejora educativa, así como, la participación de los diferentes agentes educativos.

3.1 Diseño de la investigación.

La muestra de la comunicación que se presenta será de dos centros de la provincia de Sevilla. El CEIP Europa de carácter público y el CDP Calderón de la Barca, no obstante, la investigación base, recoge cinco centros de infantil, primaria y secundaria de las provincias de Sevilla, Málaga y Cádiz.

Las fases de las que consta este proyecto (Figura 2), tratan de recoger todos los momentos para la puesta en marcha, formación y desarrollo del GAM, desde su entrada al centro y seminario formativo donde se realizará la evaluación de necesidades sobre el apoyo, hasta la evaluación final del proyecto con la redacción de las conclusiones y propuestas de mejora. Durante todo el proceso,

y especialmente en el desarrollo del GAM, se llevará a cabo el seguimiento y asesoramiento a los participantes del proyecto, así como, se pretenderá conseguir la mejora escolar hacia la perspectiva de escuela inclusiva durante todas las fases que contempla este proyecto.

Las técnicas e instrumentos utilizadas para este proyecto son la observación de momentos de inclusión y exclusión, grabación en audio de las sesiones formativas y técnica del foto-lenguaje para la evaluación de necesidades durante el seminario formativo. Las entrevistas se realizarán al equipo directivo, grupos de apoyo mutuo y un demandante de cada GAM durante su desarrollo. A la finalización de éste, se llevará a cabo grupos de discusión de los diferentes GAM, como forma de evaluación del proyecto.



Fig. 2: Diseño investigación.

En relación a los materiales derivados de entrevistas, observaciones, hojas de recogida de casos de los GAM, y otros documentos que pudieran generarse, se realizará siguiendo las pautas clásicas del análisis de contenido, el estudio de los datos obtenidos. Lo que supondrá, la generación inductiva de categorías y códigos de análisis que permitan con posterioridad un estudio comparativo intra e inter-

grupos y centros. El sistema de categorías se caracterizará por ser mixto e inductivo, incluyendo una codificación múltiple (descriptiva, evolutiva e interpretativa). Para facilitar el manejo de la información procedente de cada fase y grupo, se utilizará el programa de análisis de datos MAXQDA.

4. Resultados.

Los dos centros que presentamos forman parte del proyecto base de esta investigación, en estos centros se desarrollan las fases del diseño metodológico antes mencionado y por tanto, vamos a presentar los resultados más significativos que han obtenido, centrándonos en el desarrollo y el análisis de los casos abordados por cada uno de los grupos de apoyo mutuo (GAM).

4.1 Contexto: Centros orientados hacia la escuela inclusiva.

El CEIP Europa y el CDP Calderón de la Barca, aunque son colegios con diferente carácter (público y concertado), son centros comprometidos con la escuela inclusiva que apuestan por el apoyo desde el aula ordinaria. Estos centros presentan en sus aulas una gran multiculturalidad y diversidad del alumnado en cuanto a diferentes necesidades y respuestas que proporciona el equipo docente. Se ha de señalar la voluntariedad de participación en el proyecto por parte de estos colegios, así como su disposición y preocupación por la mejora escolar.

4.2 Seminario formativo: Empieza nuestro camino.

Los seminarios formativos se llevaron a cabo en los centros durante dos sesiones de dos horas de duración cada una. Se realizó un seminario formativo para profesores y madres/padres; y por separado, se realizó la formación de los alumnos, sólo en el CDP Calderón de la Barca. En ellos, se hizo un acercamiento teórico y práctico para la constitución y desarrollo de los Grupos de Apoyo Mutuo (GAM). Se reflexionó sobre el objetivo del GAM, y se obtuvo como resultados: solucionar problemas, relativización de problemas, intercambio experiencias y recursos, creación comunidad y sentirse apoyado por los compañeros. Así mismo, se constituyeron los grupos de apoyo mutuo tanto de profesores, madres/padres y alumnos de cuarto de la educación secundaria obligatoria en el CDP Calderón de la Barca, y de profesores en el CEIP Europa. Para finalizar el seminario formativo, se desarrolló sesiones de simulación de los GAM, valorándose éstas como muy positiva para ejercitarse

en las técnicas de comunicación asertivas y para la aplicación del modelo de resolución colaborativa de problemas.

4.3 Desarrollo: En acción para la inclusión.

La fase de desarrollo del proyecto en los centros consta de dos subetapas. En una primera, todos lo GAM realizaron unos folletos publicitarios que los colocaron en las instalaciones del colegio, así como, en las páginas webs para dar a conocer al centro y a sus agentes el proyecto que se está realizando. De esta manera, se motivó la participación del resto de la comunidad educativa así como la divulgación del sentido del proyecto de apoyo.

En una segunda subetapa, se desarrolló de manera autónoma las reuniones de apoyo de los GAM. Esta es la etapa actual fase del proyecto y es donde se obtienen los casos que se van a analizar a continuación. Cabe señalar que en esta fase, nosotros realizamos un seguimiento y asesoramiento de los GAM para observar el desarrollo de la puesta en marcha del proyecto a través de reuniones con los miembros del GAM, nunca a en las sesiones propias de asesoramiento del grupo.

Los casos recogidos en los diferentes GAM de los centros responden a la siguiente panorámica:

Tabla 1: Casos recogidos en los centros.

Centro	Gam Profesores	Gam Madres/Padres	Gam Alumnos
CEIP Europa	3	0	0
CDP Calderón de la Barca	1	0	4

Se observa como se recogen ocho casos en total. En los dos centros se recogen casos de profesores, y es en el centro CDP Calderón de la Barca donde se recoge cuatro casos del GAM de alumnos. En cuanto a los casos de madres/padres, no existe ninguno de ellos en los dos centros actualmente, en parte debido en general a la dificultad que observamos de introducir en este colectivo nuevas formas de participación en el centro.

En cuanto al análisis de los anteriores casos, se realizó un análisis tanto estructural, como un análisis funcional de los casos y las estrategias planteadas para indagar en su esencia.

El **análisis estructural** de los casos analizados recoge cuatro tópicos: demandante, problema que se plantea, fechas de las reuniones y si han tenido revisión o no (Tabla 2):

Tabla 2: Análisis estructural casos.

Caso/Colegio	Demandante	Problema	Reuniones	Revisiones
Caso 1. CEIP Europa	Tutora Educación primaria	No alcanzar sus expectativas grupo-clase por las conductas disruptivas que se presentan.	15/10/12	SI 5/11/12 3/12/12 4/03/13
Caso 2. CEIP Europa	Tutora Educación infantil	Desmotivación por su tyrabajo	16/01/12	SI 25/02/13
Caso 3. CEIP Europa	Tutora Educación primaria	Inquietudes, preocupaciones y reflexiones profesionales	22/04/13	NO
Caso 1. CDP Calderón de la Barca	Profesora de apoyo secundaria	Conflictos y agobio en puesto de trabajo	5/01/13	SI
Caso 2. CDP Calderón de la Barca	Alumna 4º ESO	Dudas sobre a qué instituto ir	14/02/13	NO
Caso 3. CDP Calderón de la Barca	Alumno 4º ESO	Indecisión sobre su itinerario profesional	21/02/13	NO
Caso 4. CDP Calderón de la Barca	Alumna 4º ESO	Indecisión sobre qué bachillerato realizar (ciencias sociales o ciencias de la salud)	01/04/13	NO
Caso 5. CDP Calderón de la Barca	Alumna 4º ESO	dudas sobre qué realizar tras finalizar bachillerato	20/05/13	NO

Podemos observar como los casos recogidos del GAM de profesores en el CEIP Europa, tratan en su mayoría sobre la mejora de la práctica educativa en el aula, así como, se recoge un caso de ayuda para la motivación profesional. Dos de ellos han tenido un seguimiento, excepto el último porque no ha dado tiempo a llevar a cabo las revisiones oportunas.

En cuanto al CDP Calderón de la Barca, se observa un caso del GAM de profesores relacionado con un problema personal en el puesto de trabajo, el cual ha tenido un seguimiento informal (no en reuniones GAM, sino por los pasillos). También, se recogen cuatro casos del GAM de alumnos, todos ellos relacionados con la gestión de su transición (son alumnos de 4ºESO tanto demandantes como grupo que constituye el GAM). En relación al **análisis funcional** de los casos, se estudia las dimensiones que se dan en el problema planteado, nivel (personal, aula, centro), tipo de necesidad (burocrática, real, sentida, etc) y el sentido que adquiere el apoyo en cada uno de los casos (Tabla 3):

Tabla 3: Análisis funcional casos recogidos.

Caso/Colegio	Dimensión	Nivel	Tipo de necesidad	Sentido del caso
Caso 1. CEIP Europa	Convivencia. Conductas disruptivas alumno. Coordinación familia-escuela. Metodología.	Aula	Real	Mejora funcionamiento del aula.
Caso 2. CEIP Europa	Problemas personales. Falta de confianza. Pensamientos negativos. Agobio profesional.	Personal Aula	Real	Apoyo personal.
Caso 3. CEIP Europa	Altibajos profesionales. Coordinación familia-escuela. Transición secundaria. Atención a la diversidad.	Aula Centro	Real	Mejora funcionamiento del aula. Proposición a estrategias a nivel de centro mejora de estas problemáticas.
Caso 1. CDP Calderón de la Barca	Convivencia. Relación persona/profesional profesores-equipo directivo.	Centro	Real	Mejoras relaciones personales en el centro.
Caso 2. CDP Calderón de la Barca	Transición. Información sobre centros.	Personal	Real	Conocimientos de posibles centros adecuados a sus gustos e intereses para realizar el bachillerato.
Caso 3. CDP Calderón de la Barca	Transición. Proyecto vital y profesional. Autoestima y autoconcepto.	Personal	Real	Apoyo en la toma de decisiones y conocimiento e información sobre sus posibles itinerarios.
Caso 4. CDP Calderón de la Barca	Transición. Proyecto vital y profesional.	Personal	Real	Conocimiento de las posibles salidas de los diferentes bachilleratos para elaborar un itinerario profesional en relación a los gustos y competencias personales.
Caso 5. CDP Calderón de la Barca	Transición. Proyecto vital y profesional. Conocimiento de posibles salidas.	Personal	Real	Conocimiento de las posibles salidas de los diferentes bachilleratos para elaborar un itinerario profesional en relación a los gustos y competencias personales.

Se observa como las dimensiones que aparecen en los casos recogidos en el GAM de profesores están relacionadas mayoritariamente con la convivencia, coordinación familia-escuela, atención a la diversidad y la práctica educativa como la metodología. De la misma manera, se aprecian dimensiones que hacen mención a problemas personales como la falta de confianza o la relación personal entre profesores y el equipo directivo. En general, el sentido de estos casos se basa en la mejora del funcionamiento del aula y centro, así como, el apoyo personal entre compañeros.

En cuanto a los alumnos, las dimensiones que los casos comprenden hacen mención a dimensiones relacionadas con la transición, el proyecto profesional y vital, conocimiento e información sobre itinerarios, y conceptos como la autoestima y autoconcepto. El sentido de los casos recogidos es hacer una buena gestión de esta transición.

Hablamos que los casos recogidos por el GAM de profesores son en su mayoría de a nivel aula, aunque también se contemplan dos casos de a nivel centro y un caso de a nivel personal. Los alumnos, sin embargo, presentan casos de nivel personal. Siendo todos los casos (profesores y alumnos) de necesidad real, una necesidad sentida por cada uno de los demandantes y no impuesta o burocrática.

Otro análisis funcional que se realiza plantea el estudio y evaluación de las estrategias diseñadas en los Grupos de Apoyo Mutuo (Tabla 4):

Tabla 4: Análisis funcional estrategias recogidas en los casos.

Caso/Colegio	Estrategias	Evaluación de la estrategia
Caso 1. CEIP Europa	Trabajo habilidades sociales aula para cohesión grupo. Puesta en marcha programa modificación conducta de un alumno. Comunicación diaria con la familia. Trabajo en coordinación y colaboración con el equipo de orientación.	Cambios cualitativos en la convivencia aula, niños más respetuosos con las normas de clase, trabajo en equipo, etc. Valoración positiva por parte del equipo docente del aula. Alumno continúa las conductas disruptivas. Redefinición de estrategias: - Valorar positivamente conductas alumno. - Solicitar evaluación diagnóstico alumno. Elaboración programa de intervención alumno por parte del equipo de orientación centro y tutora.
Caso 2. CEIP Europa	Priorizar dificultades a resolver. Reflexión propias cualidades. Emprender una nueva actividad creativa en su tiempo libre.	Reflexión exhaustiva propias cualidades. Mejora personal (tranquila, menos agobio, confiada). Mejora de su positivismo.
Caso 3. CEIP Europa	Realizar una mesa redonda en el claustro para llevar a cabo una lluvia de ideas que generen respuestas a nivel de centro de problemáticas cotidianas como: - Búsqueda de estrategias para la mejor implicación familia. - Atención a la diversidad para la mejora del rendimiento escolar.	
Caso 1. CDP Calderón de la Barca	Comunicar por anticipado salida de puesto de trabajo. Uso de mediadores en las comunicaciones.	Mejora de la convivencia. Reincidencia en la problemática.
Caso 2. CDP Calderón de la Barca	Búsqueda en internet de centros. Búsqueda de información en libro aportado con información referente a la transición.	Toma de una decisión. Surgimiento de nuevas dudas en relación a las asignaturas.
Caso 3. CDP Calderón de la Barca	Búsqueda de información sobre las dos opciones que se pretenden realizar. Reflexión personal en cuanto a los propios intereses y salidas.	Elección de un itinerario que permiten abrir más campos de actuación.
Caso 4. CDP Calderón de la Barca	Búsqueda de información de los diferentes bachilleratos. Llamar al instituto para saber se existe la opción de cambiar de bachillerato.	Elección del bachillerato.
Caso 5. CDP Calderón de la Barca	Búsqueda de información en internet, libro EUSA, página Universidad de Sevilla. Elaborar un mapa conceptual con las posibles salidas.	

En cuanto al análisis funcional de las estrategias diseñadas en los GAM para cada caso abordado, cabe señalar que las estrategias que se desarrollan en el GAM de profesores responden a estrategias vinculadas con el clima y colaboración en el centro (comunicación familia, uso de mediadores, colaboración y reflexión docente), de la misma manera, se plantean estrategias de proceso para abordar los conflictos en el centro como por ejemplo, la realización de la técnica de lluvia de ideas para atajar problemas a nivel del centro. En cuanto a la evaluación que se realiza de todas estas estrategias los participantes señalan una evaluación positiva de las mismas, destacando que de manera autónoma cada GAM redefine estas estrategias ajustándolas al desarrollo de las nuevas necesidades que van surgiendo en su desarrollo.

Las estrategias que los alumnos plantearon, todas ellas hacen mención a la búsqueda de información sobre los itinerarios que van a desarrollar estos alumnos. Los alumnos señalan que esta información les ha servido para tomar decisiones más acertadas en su proyecto vital y profesional.

5. Conclusiones.

Presentamos algunas reflexiones generales que podemos extraer con respecto al desarrollo del proyecto hasta ahora, centrándonos en especial, en el análisis de los casos anteriormente abordados:

En relación *a los casos abordados en el GAM de profesores*: Se observa una gran preocupación por parte del docente para la mejora de la práctica educativa y cómo estos se apoyan en esta estructura institucional de centro (GAM) para conseguir dichas mejoras. De la misma manera, los profesores presentan y abordan problemáticas tanto personales como profesionales de sus quehaceres diarios, asimismo, ellos señalan que se sienten entendidos en el Grupo de Apoyo al compartir las problemáticas con sus compañeros y obtener estrategias que surgen desde la práctica y experiencia de estos, mejorando con ello, su autoestima para solventar o encauzar los problemas que les atañe.

En relación *a los casos abordados en el GAM de alumnos*: Los alumnos que han constituido este GAM pertenecen al curso de 4ºESO, por lo tanto, todos ellos han presentado problemáticas relacionadas con la transición, observándose que la participación en los grupos de apoyo (tanto miembros del GAM, como alumnos demandantes) ha supuesto una nueva forma de apoyo para ellos. El GAM, ha sido un punto de apoyo y asesoramiento para estos alumnos, haciéndolos reflexionar sobre esta etapa y permitiendo fomentar en el grupo-clase competencias comunicativas, de gestión de proyectos y autonomía.

En relación al *GAM de madres/padres*: Aunque no se hayan obtenido casos en este punto de la investigación, seguiremos potenciando y fomentando la participación de este colectivo para activar el grupo y mejorar las relaciones familia-centro. En el CEIP Europa, se formará un grupo en el próximo curso académico y asesoraremos a los participantes para fomentar la participación.

Para finalizar, cabe señalar cómo la puesta en marcha de este proyecto en los centros ha hecho visible la necesidad de apoyo en el contexto educativo para atender a la diversidad y las problemáticas que acontecen en el día a día escolar. El centro, necesita estrategias internas para poder dar respuesta a estas necesidades que surgen. Desde la perspectiva de la educación inclusiva, se puede proporcionar unas pautas que ayuden al centro a resolver estas problemáticas con los propios recursos de y para la escuela.

A través de este proyecto, se ponen de manifiesto las necesidades que aparecen en la escuela y cómo los Grupos de Ayuda Mutua pueden ayudar a resolver y encauzar las problemáticas que se desarrollan en la comunidad educativa, así como, a desarrollar procesos compartidos de mejora escolar que nos permiten caminar hacia la perspectiva de la escuela inclusiva.

Referencias

- Ainscow, M. & Sandill, A. (2010).** Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (4), 401-416
- Ceberio, M.R. (2006):** *La buena comunicación. Las posibilidades de la interacción humana.* Barcelona: Paidós.
- Cowie, H.& Fernández, F.J. (2006):** La ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Revista Electrónica de Innovación Psicoeducativa*, 9, 4 (2), 291-310.
- Creese, A., Daniels, H., & Norwich, B. (1997).** *Teacher Support Teams in Primary and Secondary Schools.* London: David Fulton Publ.
- Daniels, H. & Cole, T. (2010).** Exclusion from school : Short-term setback or a long term of difficulties?. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (2), 115-130.
- Daniels, H. & Norwich, B. (1992).** *Teacher support teams: an interim evaluation report.* London. Institute of Education, London University.
- Davis, J.M (2013):** *Supporting creativity, inclusion and collaborative multi-professional learning.* Disponible en <http://www.imp.sagepub.com>. Visitado el 5/05/2013.
- Fernández, I. & Orlandini, G (2001):** La ayuda entre iguales. Un proyecto de innovación educativa para la mejora de la convivencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 304. 97-100.
- Gallego, C. (2002).** El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 83-105
- Gallego, C. (2011).** El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25, 1), 93-109.
- Parrilla, A (2009):** ¿Y si la investigación en educación no fuera inclusiva? *Revista de Educación*. 343, 101-117.

- Parrilla, A. & Daniels, H.** (1998): *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. Bilbao: Menasajero.
- Parrilla, A. & Gallego, C.** (2001). El modelo Colaborativo en Educación Especial. En: F. Salvador Mata (Dir). *Enciclopedia Psicopedagógica de necesidades educativas especiales*, Vol.I,II., 129-165.
- Parrilla, A & Gallego, C** (2002): Grupos de apoyo entre profesores. *Cuadernos de Pedagogía*. 270, 29-31.
- Stainback, S. & Stainback, W.** (1999): *Hacia las escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stake, R.E** (1998): *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata
- Udvari-Solner, A. & Thousand, J.**(1995): Effective organizational, instructional and curricular practices in inclusive schools and classrooms. En Clack, A. *Toward Inclusive Classroom?* London: David Fulton Publishers. 147-163
- Urpí, M** (2004): *Aprender comunicación no verbal. La elocuencia del silencio*. Barcelona: Paidós.

La creación y desarrollo de redes de apoyo en los centros educativos

Carmen Gallego Vega, Antonia Jiménez Toledo

Universidad de Sevilla (España)

mcgv@us.es , antoniajimeneztoledo@hotmail.com,

Resumen

Este artículo presenta parte de una investigación I+D actualmente en desarrollo en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España). Este estudio titulado: “Escuelas que caminan hacia la Inclusión Educativa: trabajar con la comunidad local, la voz del alumnado y el apoyo educativo para promover el cambio” (EDU 2011-29920-C03-02) tiene como meta, entre otras, la mejora escolar a través de la creación, formación y desarrollo de Grupos de Ayuda Mutua (GAM). Como algunos autores señalan, el asumir una Educación Inclusiva conlleva el establecer nuevos cauces de participación y diálogo entre los distintos sectores educativos en el contexto del apoyo y el aprendizaje (Davis, 2013; Susinos & Rodríguez- Hoyos, 2011). Utilizando una metodología cualitativa con una clara orientación sociocrítica (Martínez, 2007) perseguimos comprender y ayudar a transformar los modos y formas de desarrollar el apoyo desde un enfoque comunitario e inclusivo. Los procesos de empoderamiento y aprendizaje que subyacen al desarrollo de los Grupos de Apoyo Mutuo, nos sitúa dentro de una perspectiva conceptual y práctica útil tanto para el profesorado, padres y alumnos como para los propios investigadores. Así, aquí realizamos un análisis transversal de una parte de la Segunda fase del Proyecto: El Seminario Formativo realizado para la creación y formación de los GAM en cada uno de los centros participantes. Con ello pretendemos poner de relieve la importancia y adaptación del proyecto a cada uno de los contextos educativos así como señalar algunas conclusiones relevantes sobre la necesidad de establecer redes de comunicación y ayuda en cada uno de los sectores educativos.

Palabras clave: Educación Inclusiva, Apoyo Inclusivo, colaboración, participación educativa.

Abstract

This paper presents part of an R & D research currently under development in the Autonomous Community of Andalusia (Spain). This study is called “ Schools walking toward the inclusive education: working with the local community, student’s voices and educational support to promote change”. (EDU 2011-29920-C03-02). It has the aim, among others, the school improvement through the creation, training and development of Mutual Support Teams (GAM). As some

authors point out, the assumption of Inclusive Education entails establishing new channels of participation and dialogue between the various educational sectors in the context of support and learning (Davis, 2013; Susinos & Rodriguez-Hoyos, 2011). Using a qualitative methodology with an important Sociocritical orientation (Martinez, 2007) we try to understand and help to transform the ways of developing and training the support from a community and inclusive approach. The empowerment and learning processes underlying the development of Mutual Support Teams, as well as, places us in a conceptual and practical perspective useful for teachers, parents and students as to the researchers themselves. So, here we make a cross-sectional analysis in the first phase of the project: The training seminar conducted for the creation and training of GAM in each of the participating schools. Our aim is to highlight the importance and to adapt the project to each of the educational contexts, trying to identify some important conclusions about the need for communication and support networks in each of the education sectors.

Keyword: Inclusive Education, Inclusive Support , collaboration, educational participation

1. Introducción.

La situación actual de las estructuras y sistemas de apoyo en las escuelas y centros escolares son una cuestión fundamental y controvertida a la hora de abordar cambios y mejoras en las mismas. Desde los distintos ámbitos (éticos, ideológicos, políticos, sociales, culturales e incluso económicos) la mejora del Sistema Educativo pasa por el cuestionamiento de conocer cuáles son los modelos de apoyo que se desarrollan y cuáles los que contribuyen a la mejora escolar en general. El análisis y estudio de los modelos y estrategias de apoyo que se desarrollan en los centros educativos nos ayuda a comprender y conocer el alcance, sentido y consecuencias de estos modelos en las vidas, tanto personal como profesional de las personas (alumnos, padres y profesores) implicados en procesos y situaciones de apoyo vividas en los contextos escolares. Investigaciones previas llevadas a cabo para conocer los procesos de inclusión/ exclusión en nuestras escuelas (Susinos & Parrilla, 2008; Susinos, 2009; Rojas, Susinos & Calvo, 2012; Moriña Díez, 2010; Parrilla, Gallego & Moriña, 2010) señalan que los modelos, sistemas, estructuras y estrategias de apoyo que las escuelas asumen facilitan o impiden que se desarrollen procesos de inclusión educativa. Entre los supuestos conceptuales, metodológicos y didácticos en los que se apoya la Educación Inclusiva destacamos la importancia que tiene para el desarrollo de la misma, la colaboración y apoyo entre los distintos agentes educativos frente al modelo individualista, experto y balcanizado de los procesos de apoyo tradicionales (Aincow & Sandill, 2010; Gallego 2011; Davis, 2013 Susinos & Rodríguez- Hoyos, 2011)

En este mismo sentido, la revisión de literatura en el ámbito del Apoyo social sobre autoayuda

y ayuda mútua señalan así mismo, el reconocimiento creciente y las enormes posibilidades que se pueden derivar de activar las redes naturales de apoyo existente en toda institución como recurso de apoyo a los propios participantes (Echeita, Simón & Sandoval, 2013). Así, la perspectiva del Apoyo Comunitario nos ofrece una visión distinta y amplia del apoyo que supone la posibilidad de generar en la comunidad educativa nuevos puntos de vista, estrategias y alternativas creativas y contextualizadas a los problemas que en su seno se presentan, y dota a los miembros de la misma para resolver o encauzar los procesos de mejora educativa (Davis, 2013). En el ámbito educativo esto ha supuesto el inicio de experiencias que desarrollan procesos colaborativos (entre profesorado, alumnado y familias como herramienta de aprendizaje, formación, trabajo y apoyo en las escuelas) y propician la creación de estructuras y espacios para ello. Desde este planteamiento, en el campo de la educación inclusiva la creación y desarrollo de los Grupos de apoyo entre profesorado (GAEP) (Creese, Daniels & Norwich, 1997; Parrilla & Daniels, 1998; Parrilla & Gallego, 2001; Gallego Vega, 2002) como antecedentes a este proyecto que presentamos, ha aportado una visión nueva sobre los procesos de apoyo, entendiendo que la misma no es una acción dirigida exclusivamente a alumnos, ni tarea de especialistas, sino una tarea institucional y colegiada que compete a toda la comunidad educativa. Alejado del modelo experto centrado en el alumno, los Grupos de Ayuda Mutua se constituyen en una estructura de apoyo colaborativa que por sus características estructurales y metodológicas y los beneficios que aportan, pueden adaptarse a distintos contextos y desarrollarse por distintos colectivos comprometidos con la educación inclusiva. (Daniels & Cole, 2010; Bedward & Daniels, 2005; Gallego Vega, 2011). La línea de pensamiento e investigación sobre la necesidad de adoptar modelos y prácticas de apoyo que respeten el principio de equidad y contribuyan a incrementar los procesos de participación aporta esta perspectiva más amplia, democrática e integradora del apoyo, que incide y trabaja en y con la comunidad educativa, pudiendo ubicarse en todos los colectivos y contextos educativos como han señalado los trabajos de Pugach & Johnson (2002), Villa & Thousand (1999), Nieto & Portela, (2006), Rodríguez Romero (2006) y Huguet (2009).

El trabajo que se desarrolla en el seno de los GAM está basado también en el aprendizaje entre iguales, en el que se establece una relación entre tres o más participantes con un objetivo común, conocido y compartido. Para que se produzca un aprendizaje entre iguales las actividades o tareas deben ser significativas y vitales, deben conectar con las necesidades de las personas implicadas en las mismas. Esto significa que las actividades han de responder a sus necesidades, han de conectar con su situación, su edad y sus conocimientos de partida (Huguet, 2009; Cowie & Fernández, 2006). Así, en palabras de Durán & Sánchez (2012), se garantiza el sentido de lo aprendido en las situaciones de aprendizaje entre iguales. Y por último se logra que las actividades en sí mismas sean un recurso para atender a las necesidades de los participantes. En nuestro caso, se desarrolla un modelo cíclico

de análisis encaminado a la resolución o encauzamiento del problema que presenta la persona (profesor/res, padre/madre o alumno/os) que acude al GAM, a través del cual comparten una visión consensuada de la situación problemática, se toman decisiones sobre las estrategias a adoptar y se realiza un seguimiento del proceso de desarrollo de las mismas.

2. Diseño metodológico.

El diseño e instrumentos metodológicos que hemos adoptado se encuadran en las investigaciones cualitativas en general, y en particular en los estudios con una orientación interpretativa-participativa. En nuestro contexto profesional, este modelo de investigación nos aporta conocimiento de fenómenos singulares y únicos que como mínimo ayuda a comprender mejor la realidad educativa, y como meta máxima mejorarla. Por ello, pretendemos como objetivo fundamental, generar procesos emancipatorios entre los participantes en el estudio, que sean ellos los que aprendan y desarrollen procesos de mejora en el ámbito del apoyo (Gallego Vega, 2012). La selección de los centros participantes respondió a un muestreo intencional, en el que tuvimos en cuenta criterios fundamentales como la existencia de una cierta orientación inclusiva en el centro o que compartiera y/o trabajara desde planteamientos colaborativos (Bartolomé, 1986).

El diseño, por tanto del estudio, contempla el desarrollo de tres grandes fases que a su vez entrañan distintas subfases y tareas que configuran y dan sentido a nuestra investigación (Figura1). Las fases de las que consta este proyecto, tratan de recoger todos los momentos para la puesta en marcha, formación y desarrollo del GAM, desde su entrada al centro y seminario formativo donde se realizará la evaluación de necesidades sobre el apoyo, hasta la evaluación final del proyecto con la redacción de informes. Durante todo el proceso, y especialmente en el desarrollo del GAM, se llevará a cabo el seguimiento y asesoramiento a los participantes en el proyecto en cada uno de los centros.

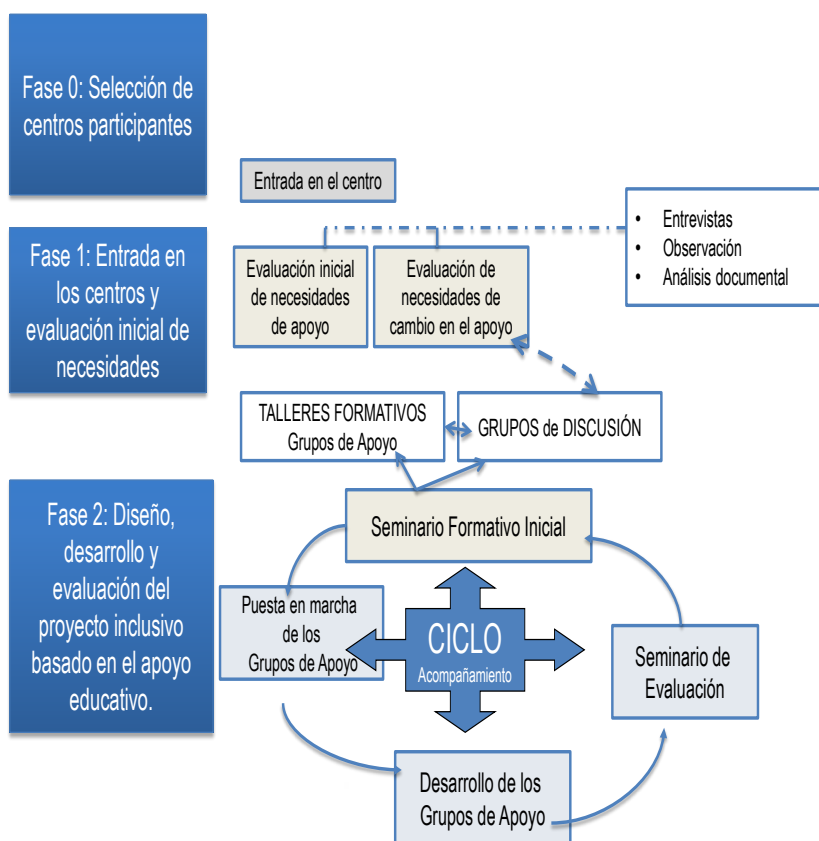


Figura 1: Diseño Metodológico del Proyecto (García, Cotrina & Gallego, 2013).

Actualmente participan en el proyecto 5 centros de distintas etapas educativas (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria) pertenecientes a distintas provincias andaluzas: Sevilla, Cádiz y Málaga.

Las técnicas de recogida de datos utilizadas en cada una de las fases respondieron a la adecuación de las mismas a la naturaleza de nuestro estudio y a los objetivos planteados. Hemos utilizado entrevistas grupales/individuales, Observaciones participantes, recogida y estudio de documentación del centro, relatos y reflexiones realizadas por los propios participantes, hojas de registro de casos, fotos y vídeos de las sesiones formativas.

El análisis de datos de los materiales y artefactos generados en la investigación se realiza siguiendo las pautas clásicas de análisis de contenidos. Lo que supone, la generación inductiva de categorías y códigos de análisis permite, entre otras bondades, el estudio comparativo intra e inter-grupos y centros. El sistema de categorías se caracteriza por ser mixto e inductivo, incluyendo una codificación múltiple (temática, descriptiva, evolutiva e interpretativa). Para facilitar el manejo de la información procedente de cada fase y grupo, utilizamos el programa de análisis de datos informático MAXQDA.

3. Resultados

En este apartado presentamos los primeros resultados de una parte de la Fase 2 : Seminario Formativo Inicial del proyecto. Estos resultados son parte del análisis transversal que estamos realizando actualmente de los cinco centros participantes en el proyecto.

3.1 Estructura del Seminario Formativo Inicial.

Las investigaciones y experiencias llevadas a cabo anteriormente sobre el apoyo entre colegas asumen la necesidad de un proceso formativo previo o simultáneo a la puesta en marcha de los Grupos de apoyo mutuo, así como de la existencia de un asesoramiento al proceso durante las primeras etapas de implantación (Creese, Daniels & Norwich, 1997, Parrilla & Gallego, 2001; Gallego, 2002). La formación previa que adquieren los participantes en el Seminario Formativo Inicial es necesaria y relevante porque es el lugar, espacio y tiempo donde los participantes adquieren y reflexionan sobre los principios y sentido del modelo de apoyo colaborativo. Es un proceso que tiene como meta (más que adquirir conocimientos o información sobre el proyecto), que los participantes “crean y vivan” el modelo de apoyo entre iguales y se apropien del proyecto.

Por ello articulamos un proceso formativo global, en el que no sólo adquiere relevancia la formación inicial, sino que tanto el proceso de puesta en marcha del proyecto como su desarrollo a lo largo del primer año de experiencia, se consideran como un tiempo formativo apoyado y asesorado por un equipo de coordinación, compuesto por formadores y asesores externos (investigadores y asesores de los Centros de Formación del Profesorado)

En esta sub-fase identificamos dos momentos o acciones formativas:

A) Seminarios Formativos para cada centro: uno de formación Inicial y otro de evaluación al finalizar el año. Estos seminarios, tienen que reunir unas características estructurales y de tratamiento del contenido que permitan el desarrollo de habilidades comunicativas adaptadas a cada colectivo y utilicen la reflexión y apoyo mutuo como estrategias formativas.

Los dos Seminarios desarrollados, si bien marcan dos situaciones formativas distintas (con objetivos y contenidos diferenciados), conforman un sistema que unido con el proceso de acompañamiento y asesoramiento, acción siguiente, proporciona a los participante una visión de conjunto y pertenencia a un proyecto común.

B) Acompañamiento y asesoramiento del proyecto en centro: como parte del trabajo de formación e investigación cada GAM está acompañado por un investigador a lo largo del desarrollo

del proyecto, asistiendo a reuniones con los componentes de cada GAM y en cada centro.

3.2 Contenidos y Desarrollo del Seminario Formativo Inicial.

Antes de la puesta en marcha de los GAM en los centros llevamos a cabo un Seminario Formativo Inicial. Tres fueron los objetivos generales que nos planteamos para este Seminario:

- Familiarizarse con los conceptos y los principios de los grupos de apoyo mutuo.
- Desarrollar conocimientos y experiencias para ofrecer un apoyo práctico y sensato.
- Diseñar Grupo de Apoyo Mutuo entre profesores y otro entre padres.

Este Seminario Formativo se realizó en cada uno de los centros participantes en el proyecto; en 4 de estos centros la formación se hizo conjunta entre profesores y padres/madres a petición de los mismos profesores, en el otro asistieron sólo los profesores debido a la ausencia de participación de los padres en el centro (carecían incluso de AMPA). Para ello se organizaron varias sesiones dirigidas a la comunidad educativa (profesores y padres/madres) del centro, independientemente de que luego formaran parte o no de los grupos en sí. También era un objetivo de este seminario difundir el proyecto en la comunidad educativa, por ello la convocatoria se hizo extensiva. Además estas sesiones nos permitió dar a conocer el Modelo de Apoyo a todas las personas que voluntariamente accedieron a participar, sembrando así una semilla de necesidad de apoyo en los futuros demandantes al GAM.

Generalmente, se tiende a diferenciar una parte teórica (fundamentación del proyecto) y una parte práctica (desarrollo del proyecto en la escuela). Esta suele ser la estructura formal, o la estructura más habitual de implantación de un proyecto. En el caso que nos ocupa no ha sido así exactamente, ya que aunque iniciamos el proyecto con este Seminario Formativo, a lo largo del desarrollo del proyecto en los centros se han ido desarrollando simultáneamente en el tiempo la parcela formativa y la implantación del proyecto en general.

Las sesiones formativas se desarrollaron en general en dos tardes, para cada centro diseñamos una estructura y tiempo que se ajustara a las necesidades propias de cada entorno y comunidad. El contenido del mismo se centraba en que los profesores participantes se apropiaran del sentido de los GAM como hemos señalado en el punto anterior, que adquirieran las destrezas necesarias para afrontar los retos que se les iban a plantear en sus escuelas, que reflexionaran y analizaran la forma de llevar a cabo el proyecto en sus centros, con sus ventajas, inconvenientes, etc.:

“... lo interesante de esa formación es que no fue excesiva, es decir que no fue un cuerpo teórico eh... perfectamente delimitado y... explicado, sino que fue aportar una serie de líneas de por dónde podría ir... desde un punto de vista organizativo propiamente dicho, desde el espíritu basado en la experiencia... y nos ha servido de guía. Posiblemente en un momento posterior habrá que recoger y explicitar más lo que podría ser el sostenimiento teórico de la experiencia ¿no?, pero que tal y cómo está explicada a nosotros nos ha servido para eso, para no vernos encasillados en ninguna cosa y empezar a trabajar” (Profesor Miembro de un GAM)

Todos estos contenidos se desarrollaron a través de actividades de simulación de grupo, análisis de casos prácticos, debates y puesta en común de reflexiones de grupo, etc., de hecho, los profesores declaran que lo que más le gustó de este periodo formativo fueron las actividades de simulación que hicieron sobre las sesiones de trabajo de los GAM:

“La parte práctica del Seminario consistió en una serie de simulaciones de intervención de un Grupo de Apoyo Mutuo en una escuela. Fue muy divertido y al mismo tiempo clarificador” (Profesor participante en el Seminario)

“...las prácticas, los casos que se presentaron” (Madre-Miembro de un GAM)

Uno de los contenidos que más se trabajaron en este Seminario fue el sentido de los Grupos de Apoyo, como un grupo colaborativo entre profesores y nunca como un grupo de expertos, de especialistas. Los profesores, en este caso, han asumido esta idea, de tal manera que en todas las sesiones de apoyo que posteriormente desarrollaron, ha estado presente el sentido que tenían que tener los Grupos de Apoyo entre Profesores:

“... nos ha venido muy bien, porque en las reuniones que hemos tenido con los distintos casos que se han presentado a estado presente siempre, de hecho en un momento determinado alguien en el centro planteó que los GAM deberían ser de otra manera, y sin embargo, dado que en el momento de la formación quedó suficientemente claro qué es lo que pretendía, no entramos en ninguna crisis, sino que esto (el GAM) tiene que ser así, nos parecía que queda bien, que estaba bien que fuera así” (Profesor Miembro de un GAM)

También han transmitido esta idea al resto de los profesores del centro, así por ejemplo, El Jefe de Estudio de un centro señala que para el desarrollo de futuros GAM en los centros, es necesario que los miembros adquieran una sólida formación en el tema de la colaboración:

“Los componentes de los GAM necesitan el asumir la colaboración, porque si no se asume la colaboración y tú asumes allí (en las sesiones de apoyo) un papel distinto, pues la gente no lo aceptaría, vamos evidentemente necesitarías una formación sobre todo los promotores ¿no?, la gente que empiece con este tema debe, ellos... los tres o los cuatro, deben tener asumido el rol de... colaborativo, porque si no ... si tú te pones a poner distancias o a dar un lado o por otro, la cosa no marcharía” (Jefe de Estudios de un centro participante)

Los miembros del GAEP señalan algunas de las conclusiones y aportaciones de este Seminario Formativo Inicial:

- El trabajo colaborativo entre profesores no se desarrolla de la noche a la mañana.
- La importancia de valorar la experiencia docente del profesorado.
- La autonomía del centro para resolver sus problemas.
- La reflexión de la práctica como recurso para la formación docente.

3.3 Sentido del Proyecto GAM en los centros participantes.

Aunque las bases o supuestos teóricos de los que parte el Grupo de Apoyo Mutuo sean comunes en todos los centros que desarrollan la experiencia, el sentido que adquiere el proyecto en cada centro es distinto en cuanto que se “contamina” de la cultura, valores y experiencia que el propio centro añade, dotando de un significado único a cada proyecto.

Así mismo, la composición de los miembros de cada GAM ha sido distinta en función de las necesidades de cada contexto, aunque ha prevalecido la composición de tres miembros en cada grupo, ha habido variaciones como por ejemplo formar 2 GAM en un IES participante para atender la demanda de los profesores demandantes (dividido en dos turnos). En este general el Grupo de Apoyo ha estado formado por tres miembros según colectivo (profesores, padres, alumnos). A lo largo de estos dos años de experiencia del proyecto ha habido cambios en la composición de los GAM, aunque teóricamente los miembros del GAM tienen que cambiar para que no se convierta o se perciba como un grupo de expertos, sin embargo los cambios que se han dado no han influido en el sentido y finalidad que el GAM tiene para los centros, como señala un profesor demandante de un GAM:

“yo en principio pienso que está bien (la composición de los miembros del GAEP), que no hay ningún problema que igual da..., que ahora mismo a mi me resulta

indiferente el que sea (cualquier profesor), porque como estamos hablando de personas y como todo el mundo va allí con la misma preparación, con la misma maleta cultural, con la misma maleta de experiencias, pues no creo (cambio de miembros) que eso afecte mucho” (Profesora Demandante de un GAM))

Este grupo de compañeros se establece como un grupo de apoyo que ayuda a cualquier profesor del centro a resolver o encauzar colaborativamente los problemas que se puedan presentar en el desarrollo de la profesión, y así es definido por uno de sus miembros:

“El GAM lo que es, es un ámbito, un espacio de diálogo, de colaboración entre un grupo de compañeros para darle solución de conjunto, para darle solución a un problema, solución que no tiene que llevarla a la práctica el grupo, sino la persona que viene con el problema” (Profesora Miembro de un GAM)

Para los miembros de este GAEP, el sentido que adquiere el proyecto en su centro se distingue claramente del apoyo tradicional cuyos supuestos teóricos y prácticos parten de una visión parcial y periférica del apoyo, por lo que los GAEP se define en oposición a ese planteamiento tradicional. Utilizando las voces de los participantes en el proyecto:

- Un GAEP no es un grupo “apagafuego”: una de las metáforas que se utiliza en la práctica para identificar a los Equipos de Apoyo Externo (EOE) es la palabra “apafuego”, con la que se trata de describir una situación en la que los EOE básicamente tienen la misión de resolver los problemas que los profesores les plantean, convirtiéndose así los EOE en válvulas de escape a los problemas que se les plantea a los profesores en sus clases, adquiriendo una responsabilidad y protagonismo, muchas veces plena, en la toma de decisiones con respecto al problema planteado. El profesorado se convierte en “voyeur” de su problema dejando en manos de expertos y ajeno al contexto de la situación la responsabilidad de resolver el problema. A partir de las limitaciones que este planteamiento conlleva, El GAM es un medio que sirve para devolver al profesorado el papel protagonista de su quehacer docente, donde ellos tienen voz y voto en todo el proceso de toma de decisiones y acciones que se puedan llevar a cabo para solucionar el problema. El GAM no es un grupo que dice “lo que tiene que hacer el profesorado”, sino que ayuda a que sean los mismos profesores los que tomen las riendas del proceso:

“en su deseo de colaborar en la búsqueda de respuestas a los problemas que plantean los compañeros, no puede suplantar a éstos en las acciones que deban emprender en orden a superar la situación conflictiva que les llevó a solicitar la entrevista. El GAEP,

por lo tanto, debe pretender con su actuación devolver el protagonismo de la acción educativa al propio profesorado, demasiado pendiente a veces de las soluciones que puedan aportarle otros profesionales a sus problemas específicos desde fuera de la escuela” (Autoinforme. GAM de profesores de un centro)

- El GAM es un medio para reafirmar y valorar el conocimiento práctico que poseen los profesores: el conocimiento pedagógico no sólo se adquiere a través de su estudio teórico sino que en la medida que hacemos uso de él, aprendemos habilidades, destrezas y actitudes que refrendan o rechazan lo que aprendemos. En este sentido el GAM, asume que es importante valorar el conocimiento práctico que adquieren los profesores en su desarrollo profesional y que además este reconocimiento les puede proporcionar confianza y seguridad en su profesión:

“hay cantidad de maestros y maestras que tienen una experiencia tremenda durante montones de años y que a lo mejor no han hecho excesivos cursos no han hecho muchas especializaciones, sin embargo, tienen una experiencia de lo que es la enseñanza y... siguen teniendo una conciencia de que no saben, de que tienen que venir alguien de fuera a solucionarles los problemas (...) yo creo que esto (el GAM) trae una cosa interesante: “hay que explotar todo lo que está, nosotros somos capaces de saber hacer ... hay que explotar los conocimientos adquiridos (...) hay que intentar que de la propia experiencia pueda surgir un nuevo planteamiento y que pueda suscitar que gente quiera seguir enterándose” (Profesor miembro de un GAM)

- El GAM es un espacio para la comunicación de problemas: según las declaraciones de los profesores participantes el GAEP proporciona un espacio institucional, donde se puede “hablar” de los problemas que tienen los profesores de una forma sistemática con la finalidad de buscar estrategias que lo puedan resolver o encauzar:

“cubre una necesidad (el GAM) que es palpable siempre en todos los centros que es la falta de información y muchas veces de comunicación entre problemas, los problemas lo vemos en el pasillo o tomando un café, pero no de una forma, no sé, programada, sistemática concreta con un tema determinado, eso ocurre... eso está generalizado en todos los centros y esto (el GAM) es una vía nueva que ocupa un espacio que no estaba ocupado en la enseñanza” (Profesora Miembro de un GAM)

4. Conclusiones.

A modo de cierre, presentamos dos conclusiones generales vinculadas con el Seminario Formativo Inicial; con el sentido que adquiere el proyecto en los centros así como sobre el modelo de apoyo que propone esta experiencia.

4.1 El dilema y la necesidad de que los GAM se adecuen al ritmo de trabajo y desarrollo de la Institución Escolar.

El inicio del proyecto en los centros a través del Seminario Formativo no fue en tiempos iguales, por el contrario, la estructura y tiempos de las sesiones formativas tubo que adecuarse a los distintos periodos de mayor y menor actividad de cada uno de los centros, que se relacionan directamente con las demandas y actividades institucionales que se desarrollan en los centros. Es decir, los GAM no son ajenos a la propia actividad de los centros en los que se ubica.

Esta afirmación nos lleva a dos razonamientos, que son las dos caras de una misma moneda: por una parte y como aspecto positivo, señalamos que los GAM se insertan de forma natural en la propia actividad del centro, ajustándose a los distintos ritmos de “vida” del mismo. Pero por otra parte, como modalidad de apoyo no formal de las instituciones escolares, cuando los centros se embullen en actividades y tareas formales (como revisión del Plan de Centro, actividades de evaluación de alumnos, etc.) o en actividades demandas prescritas por la Administración (como Evaluación de Centro, etc.), el Proyecto queda relegado a un segundo plano. Los profesores de nuestro estudio entienden que estas actividades institucionales, en algunos casos burocráticas, son prioritarias.

Este segundo aspecto nos lleva a reflexionar sobre la naturaleza y desarrollo de las actividades que se desarrollan en los centros. Entendemos que actualmente los centros en general, y los participantes en este estudio en particular, dedican su esfuerzo y trabajo a tareas burocráticas (que en la mayoría de las ocasiones vienen impuestas o prescritas por instancias u estamentos superiores (Administración, Equipo Directivo), lo que puede restar relevancia y autonomía al trabajo pedagógico que los profesores desarrollan, y en este sentido los GAM (como actividad voluntaria del profesorado), pierde esa relevancia que los centros le otorgan cuando no están inmersos en esas actividades “habituales” de trabajo.

4.2 En los centros participantes se plantea el dilema entre el modelo de apoyo Individual y el Modelo Inclusivo de atención a la diversidad

Los centros participantes en esta investigación se debaten, en relación a la atención a la diversidad, entre el modelo tradicional basado en la atención de los alumnos con necesidades educativas de apoyo (modelo individual) y los nuevos planteamiento que subyacen al modelo inclusivo.

Este dilema se plasma en las concepciones y prácticas educativas que se desarrollan en los centros para atender a la diversidad. Sí es verdad que los centros participantes tienen en común que viven la diversidad como una situación problemática a la que hay que dar respuesta, pero en función de las concepciones y prácticas que desarrollan como respuesta a la diversidad, los podemos situar más o menos próximos al Modelo Inclusivo. Así hemos identificado tres situaciones distintas que responden a tres momentos evolutivos de desarrollo de los centros escolares con respecto a la atención a la diversidad:

- a)** La diversidad se identifica con un determinado grupo de alumnos (alumnos con discapacidad y/o alumnos con problemas). Sus respuestas didácticas, curriculares (por ejemplo, adaptaciones curriculares individualizadas) y organizativas (prioritariamente apoyo directo al alumno) se centran por tanto en estos alumnos. En esta etapa evolutiva es en la que situamos el modelo Individual.
- b)** La diversidad se identifica con distintos grupos de alumnos (alumnos con discapacidad, alumnos pertenecientes a minorías étnicas, alumnos con retraso escolar, etc.). Sus prácticas educativas se centran en dar diversas respuestas didácticas, curriculares y organizativas. Es una etapa de evolución más cercana al modelo inclusivo que la anterior.
- c)** La diversidad la componen todos los alumnos del centro, es una concepción amplia de las diferencias individuales y acorde a ella, las respuestas educativas (didácticas, curriculares y organizativas) se asumen a nivel institucional. Es la etapa en la que situamos el modelo Inclusivo.

Estos son los momentos o situaciones predominantes que hemos identificado en los centros de nuestro estudio, pero que no se dan exclusivamente en cada uno de ellos en concreto, más bien coexisten en cada uno de los centros estudiados, pero predominando un momento o situación de evolución más que otro. Las repercusiones de estos tres planteamientos en el Proyecto GAM se ha plasmado en distintos aspectos (como por ejemplo, en el foco del problema, profesores demandantes,

estrategias de intervención para solucionar el problema, etc.) que han configurado el desarrollo del Proyecto en cada centro participante, así hemos comprobado por ejemplo, como el GAM de un centro ha abordado casi exclusivamente casos de alumnos en concreto, y otros han trabajado más casos de grupos de alumnos y de aulas en general. Por lo tanto entendemos que el GAM, el uso que ha tenido el GAEP en cada centro participante ha estado determinado por los planteamientos que en general el centro asume con respecto a la diversidad.

Referencias

- Ainscow, M. & Sandill, A.** (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (4), 401-416
- Bartolomé, A.** (1986). La investigación cooperativa. *Educar*, 10, 51-78.
- Bedward, J. & Daniels, H.** (2005). Collaborative Solutions: Clinical Supervision and Teacher Support Teams: Reducing Professional Isolation through Effective Peer Support, *Learning in Health and Social Care*, 4, 2, 53-66.
- Cowie, H. & Fernández, F.J.** (2006): La ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Revista Electrónica de Innovación Psicoeducativa*, 9, 4 (2), 291-310.
- Creese, A., Daniels, H., & Norwich, B.** (1997). *Teacher Support Teams in Primary and Secondary Schools*. London: David Fulton Publ.
- Daniels, H. & Cole, T.** (2010). Exclusion from school : Short-term setback or a long term of difficulties?. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (2), 115-130.
- Daniels, H. y Norwich, B.** (1992). *Teacher support teams: an interim evaluation report*. London. Institute of Education, London University.
- Davis, J.M.** (2013): *Supporting creativity, inclusion and collaborative multi-professional learning*. Disponible en <http://www.imp.sagepub.com>. Visitado el 5/05/2013.
- Durán, D. & Sánchez Chacón, G.** (2012). *Ritmo en dos. Una experiencia basada en la tutoría entre iguales para la mejora de la fluidez y comprensión de lectura rítmica musical*. Revista Eufonía Didáctica de la Música, nº 56 Octubre.
- Echeita Sarrionandia, G., Simón Rueda, S. & Sandoval Mena, M.** (2013). Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de la escuela inclusiva. Propuestas prácticas. Sevilla, Eduforma- MAD
- Gallego Vega, C.** (2012). Un proyecto de mejora escolar: creación y desarrollo de grupos de apoyo mutuo en centros escolares. *Actas del IX congreso de Universidades y Educación Especial. Prácticas en Educación Inclusiva: diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad*. Universidad de Cádiz.

- Gallego Vega, C.** (2002). El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 83-105
- Gallego Vega, C.** (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25, 1), 93-109.
- Huguet, T.** (2009). El trabajo colaborativo entre el profesorado como estrategia para la inclusión. En Giné, C., Durán, D., Font, P., & Miquel, E. (coords.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, 81-94. Barcelona: Horsori Editorial S.L.
- Martínez, R.** (2007). *La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación de centros docentes*. Madrid, MEC
- Moriña Díez, A.** (2010) School Memories by Young People With Disabilities: an Analysis of Barriers and Aids to Inclusion. *Disability and Society*. 25(2), 163-175.
- Nieto, J.M., & Portela, A.** (2006). Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento en educación. *Revista de Educación*, 339, 77-96.
- Parrilla, A. & Daniels, H.** (1998): *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. Bilbao: Menasajero.
- Parrilla, A. & Gallego, C.** (2001). El modelo Colaborativo en Educación Especial. En: F. Salvador Mata (Dir). *Enciclopedia Psicopedagógica de necesidades educativas especiales*, Vol.I,II., 129-165.
- Parrilla, A., Gallego, C. y Moriña, A.** (2010) El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión. Una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, 351, 211-233.
- Pugach, M.C. & Johson, L.J.** (2002). *Collaborative practitioners, collaborative schools* (2nd ed.). Denver: Love Piiblishing.
- Rodríguez Romero, Ma.M.** (2006). El asesoramiento comunitario y la reinención del profesorado. *Revista de Educación*, 339, 59-75.
- Rojas. S., Susinos, T. & Calvo, A.** (2012) "Giving voice" in research processes: an inclusive methodology for researching into social exclusion in Spain. *International Journal of Inclusive Education*, 1, 1-18.
- Susinos, T.** (2009) Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Susinos, T. & Rodríguez-Hoyos, C.** (2010) La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 70(25), 15-30
- Susinos, T. & Parrilla, A.** (2008) Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2) 157-171.
- Villa, R. & Thousand J. S.** (1999): La colaboracion del alumno: elemento esencial para impartir el currículo del siglo XXI, en Stainback S. & Stainback W. (Coords.). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

O papel da formação inicial de professores na promoção do envolvimento na escola

Leanete Thomas Dotta, Rosa Ester Soares

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (Portugal)

lea_1971@hotmail.com, restersoares@gmail.com

Resumo

Desenvolver a capacidade da participação da vida democrática – uma das tarefas precípuas da educação – é necessidade crescente na atual conjuntura mundial. A escola é paisagem de desenvolvimento democrático por excelência. Contudo, diante da complexidade implicada nesse processo, a questão que se coloca é: como promover a participação dos alunos, principalmente no que compete aos professores, considerando que a profissão docente foi historicamente construída sob o preceito da autoridade pessoal exclusiva do professor? Argumenta-se que um dos caminhos possíveis para que seja permitido aos alunos participarem no seu processo de escolarização e conseqüentemente na melhoria da escola, passa inegavelmente pela formação inicial dos professores. Este artigo apresenta alguns dos resultados de uma investigação com estudantes em formação inicial para a docência, com o objetivo de analisar as suas perspetivas no que se refere ao seu envolvimento na própria formação. Foram realizadas discussões/reflexões em grupos focais com os estudantes sobre as suas experiências de envolvimento nos seus processos de formação, em termos pessoais, relacionais e institucionais. A análise qualitativa dos dados permitiu identificar espaços de envolvimento, nomeadamente no que se refere a questões curriculares. Entende-se que, por meio da promoção do envolvimento ativo e efetivo dos estudantes na sua formação inicial para a docência, podem ser desencadeados processos que permitam que os futuros professores também promovam o envolvimento de seus alunos na sua formação e as dinâmicas escolares como um todo. **Palavras-chave:** Formação inicial de professores, Envolvimento, Estudantes.

Abstract

Develop the capacity of participation in democratic life - one of the primordial tasks of education – is a growing need in today's global environment. The school is a landscape of democratic development by excellence. However, given the complexity involved in this process, the issue is: how teachers can promote student participation, considering that the teaching profession was historically built on the precept of exclusive personal authority of the teacher? We argue that one of the possible ways that students be allowed to participate in their educational processes

and consequently in school improvement, is directly related to the initial teacher education. This article presents some results of a research with pre-service teachers, with the aim of analyzing their perspectives regarding their involvement in their own education. We promote discussions / reflections on focus groups with pre-service teachers about their experiences of involvement in their professional education in personal, relational and institutional terms. The qualitative data analysis allowed us to identify areas of involvement, particularly in relation to curricular issues. We sustain that through the promotion of active and effective involvement of pre-service teachers in their initial professional education, process could be achieved that future teachers also promote the involvement of their future students and schools dynamics as a whole.

Keywords: Initial Teacher Education; Involvement; Pre-service Teachers

1. Introdução

A melhoria da formação inicial de professores nas últimas décadas está sendo investida de novos desafios, especialmente tendo em conta a emergência e o acirramento das características contextuais das denominadas “sociedades do conhecimento”. A expressão “sociedade do conhecimento” transporta em si novos conteúdos e processos de conhecimento, com ênfase, por um lado na inovação e na criatividade e por outro lado nos aspectos políticos, sociais e éticos do conhecimento (Lopes, Pereira, Dotta, & Sousa, 2013). Configuram um contexto imerso no processo de desenvolvimento tecnológico, de ampliação dos direitos e deveres cidadãos e das formas e estilos de vida, impondo desafios e trazendo novas oportunidades, especialmente às profissões que envolvem o “trabalho profissional das relações”, aos seus profissionais. Assim, configura-se um campo atrativo e heurístico de reflexão e aprofundamento, com impacto na conceitualização das formas de profissionalização e da formação (Lopes, 2013).

Essa paisagem solicita novos profissionais, capazes de lidar com as rápidas mudanças, abertos às novidades, hábeis na análise de informações, na resolução de problemas, na comunicação e na reflexão crítica sobre a prática profissional, com capacidades de aprendizagem ao longo da vida e de serem cidadãos ativos em uma sociedade democrática (González Geraldo, Trevitt, Carter, & Fazey, 2010). A educação e, especialmente, escolas e o ensino superior são chamadas a dar o seu contributo específico. A formação de professores é convocada, exatamente porque forma os futuros professores que vão formar as novas gerações, e ocupa lugar de centralidade para responder aos novos desafios.

A partir desses pressupostos, neste artigo, sob o argumento de que uma efetiva alteração do foco de uma abordagem centrada no ensino para uma abordagem centrada na aprendizagem é um caminho viável para alcançar uma formação adequada às exigências de uma sociedade do

conhecimento, defende-se a importância do envolvimento dos alunos nos seus processos de formação, argumentando que a promoção da participação e do envolvimento dos estudantes em formação para a docência é o ponto de partida para a extensão desse movimento aos demais níveis de ensino. Para tanto serão apresentadas as análises de um conjunto de dados, extraídos de um estudo maior, decorrentes da realização de discussões/reflexões em grupos focais com os estudantes sobre as suas experiências de envolvimento nos seus processos de formação, em termos pessoais, relacionais e institucionais. Trata-se, portanto, de uma discussão sobre a participação/envolvimento de estudantes em formação inicial para a docência, fundamentada em dados empíricos decorrentes das perspectivas de estudantes e no quadro teórico referente a formação inicial de professores e ao envolvimento significativo dos estudantes.

2. Quadro teórico

2.1 Formação inicial de professores e envolvimento significativo dos estudantes

É consenso de que a formação de professores deve pressupor a ênfase na aprendizagem, colaboração e responsabilidade, a aquisição de competências para o trabalho independente e do trabalho cooperativo; a adoção de uma abordagem analítica sobre os estudos, o desenvolvimento da capacidade reflexiva e atitude crítica; o aprendizado da investigação como forma de potencializar o trabalho; a capacidade de organizar a aprendizagem de outras pessoas numa perspectiva centrada no estudante; o desenvolvimento da capacidade de trabalhar em conjunto, de assumir a responsabilidade de lidar com os desafios da prática profissional em suas complexas situações de sala de aula (Abrandt Dahlgren, & Hammar Chiriac, 2009). Tal perspectiva implica numa formação fortemente centrada nos processos reflexivos, no desenvolvimento da autonomia e no envolvimento dos estudantes o que implica numa ampliação dos estudos nesse âmbito (Mouraz, Diogo, Sousa, Leite, & Lopes, 2013; Shuster, 2011; Lamb, 2011).

Os debates sobre que tipo de cidadãos pode manter uma sociedade baseada no conhecimento de forma harmônica e sob os preceitos da justiça social indicam uma ênfase nos processos de aprendizagem centrados nos estudantes tendo em conta sua diversidade, entendida como uma mais-valia aos objetivos da ampliação e melhoria do Ensino Superior (Surssock, & Smidt, 2010).

Aprendizagem centrada no estudante é uma abordagem filosófica para a educação, em que as necessidades e a voz do estudante são colocadas em lugar de centralidade. Por vezes, é interpretada em sentido estrito, como um modelo pedagógico, caracterizada pelo uso de métodos que envolvem o estudante na construção do processo de aprendizagem. Nesta abordagem a aprendizagem é

entendida como um processo ativo e interativo que deve conduzir à aprendizagem e compreensão profunda. Os estudantes são considerados como participantes ativos da educação e são conduzidos a uma maior responsabilidade pela sua própria formação. Isso inclui o desenvolvimento de um maior sentido de autonomia do estudante e uma necessidade de um respeito mútuo na relação estudante-professor (Päll et al., 2012).

Cook-Sather (2006) propõe uma perspectiva de formação com vistas a re-humanização, onde os professores são co-aprendizes e os estudantes são agentes ativos de suas aprendizagens. As salas de aula são espaços onde estudantes com diferentes graus e tipos de experiências trabalham juntos em função da construção do seu conhecimento e da sua própria construção como pessoas. Sob este prisma estudantes e professores devem se reconceitualizar como atores essenciais e ativos no processo educativo. Contudo, tal reconceitualização não pode ficar restrita ao discurso, mas antes, pelo seu reconhecimento e reconhecimento do outro como participante legítimo dentro desse discurso. Tal habilidade só é desenvolvida quando professores e estudantes constroem juntos espaços que inspiram confiança e onde os riscos são assumidos por ambos, é o desenvolvimento do que Shor, citado por Cook-Sather (2006), chama de “autoridade mútua professor-estudante”. Logo, segundo esta perspectiva, formação e autonomia estão estreitamente ligadas, processo que implica a necessidade de ouvir os estudantes (Balcikanli, 2010; Kidd, 2012). A valorização e permissão da articulação da voz dos estudantes podem ser vista como parte integrante de uma educação democrática, para a cidadania. A crença no valor intrínseco de respeitar a voz do estudante informa a promoção da participação dos estudantes e reformula a sua posição de aprendizes, concedendo-lhes conhecimentos sobre a sua aprendizagem, promovendo o desenvolvimento de sua autonomia.

Pesquisas têm demonstrado que quando os professores trabalham *com* os estudantes e não apenas *para* os estudantes a mudança da escola é positiva para todos os envolvidos, contudo, apesar dos apelos de especialistas em favor do envolvimento significativo dos estudantes, as experiências nesse sentido ainda são discretas. Fullan (1991), citado por Fletcher (2005), afirma que quando os professores pensam nos estudantes como beneficiários de mudanças, raramente pensam neles como participantes da promoção de processos de mudanças. Fletcher (2005) por sua vez, denuncia que em um momento que o *empowerment* dos estudantes e a democratização das escolas tendem a ser vistos como superados, torna-se cada vez mais difícil encontrar teorias, modelos, pesquisas, recursos necessários em defesa à voz dos estudantes.

O envolvimento significativo dos estudantes implica no seu envolvimento como parceiros em todas as facetas da mudança das escolas, com o objetivo de reforçar seu compromisso com a comunidade educativa e com a democracia; implica no reconhecimento da diversidade dos estudantes autorizando e validando suas ideias, opiniões, conhecimentos e experiências; implica na promoção da sua

formação para a obtenção de autoridade para criar soluções aos desafios enfrentados em termos de aprender, ensinar e liderar.

O simples envolvimento dos estudantes não é inerentemente significativo, ou seja, quando os estudantes são considerados como receptores passivos ou como recipientes à preencher com os conhecimentos dos professores, a exemplo de uma educação bancária (Freire, 2005); quando as contribuições dos estudantes são minimizadas pelos demais atores, quando sua participação é solicitada sem poder ou responsabilidade real; quando as perspectivas, experiências e conhecimentos dos estudantes são “filtrados” pelas interpretações dos demais atores; quando são atribuídas aos estudantes responsabilidades para resolver situações sem o devido apoio ou formação, ou quando são formados para a liderança sem a oportunidade de assumir reais papéis de liderança.

A promoção do envolvimento significativo dos estudantes não segue nenhuma fórmula mágica, mas também não acontece simplesmente. Fletcher (2005) propõe um ciclo pelo qual passa o processo de transformação dos estudantes como sujeitos passivos em sujeitos ativos e evolidos de forma significativa.

O ciclo proposto envolve cinco momentos que podem acontecer de forma interligada e mesmo simultânea: ouvir, validar, autorizar, mobilizar e refletir. O momento do ouvir é o primeiro passo no sentido do compartilhar ideias, conhecimentos, opiniões e experiências. A validação dos estudantes como parceiros significativos que podem e devem ser responsáveis por si mesmos e pela sua formação é o momento seguinte. Os estudantes devem ser autorizados e se sentirem autorizados a desenvolver suas habilidades em termos de contribuir significativamente para a melhoria da escola por meio da partilha, do planejamento e da participação estratégica. Todos os atores do contexto escolar, especialmente professores e estudantes devem agir em conjunto, como parceiros por meio de uma variedade de métodos. E por fim, e, de forma integrada a todos os momentos anteriores, a reflexão deve estar presente. Professores e estudantes devem examinar conjuntamente os resultados das suas experiências. O caráter cíclico de todas as etapas, ou seja, a conexão das etapas é o que faz a parceria entre estudantes e professores uma ação significativa, eficaz e sustentável.

Algumas características são identificadas nos espaços educativos onde há um alto nível de envolvimento significativo dos estudantes, segundo o autor citado: *uma abordagem ampla de escola*, ou seja, todos os estudantes, nos diversos níveis, estão engajados nas atividades educacionais como um todo, no planejamento, ensino, pesquisa, tomada de decisões e avaliação; *altos níveis de autoridade dos estudantes*, as ideias, conhecimentos, opiniões, experiências dos estudantes, em função da sua capacidade para melhorar a escola, são validadas e autorizadas pelos demais atores; *estratégias interrelacionais*, os estudantes são incorporados, permanentemente, em atividades de melhoria nas formas de ensinar, aprender e de liderança; *estruturas sustentáveis de apoio*, políticas,

procedimentos e estratégias são criadas e alteradas continuamente para promover o envolvimento significativo dos estudantes; *compromisso pessoal*, estudantes e professores reconhecem seu investimento mútuo, sua dedicação e benefício visível no aprendizado, nos relacionamentos, práticas, políticas e na cultura escolar; *fortes conexões de aprendizagem*, aprendizagem em sala de aula e envolvimento dos estudantes são conectados por benefícios em sala de aula, garantindo a relevância e significado para estudantes e professores.

Muitos professores entendem, de forma intuitiva, a necessidade do envolvimento significativo dos estudantes e acreditam que a valorização, validação e capacitação dos alunos em um processo democrático de ambientes de aprendizagem é importante. Contudo, se por um lado a intuição é importante, por outro lado as novas demandas educacionais exigem que a investigação científica apoie as novas abordagens para a aprendizagem dos estudantes. Portanto, investigações empreendidas no sentido de dar condições à operacionalização do envolvimento significativo dos estudantes são de suma importância.

Denominar o envolvimento dos estudantes como significativo por si só não garante que o seja, os desafios para tanto são muitos e complexos, contudo faz-se necessário dar os primeiros passos e/ou consolidar e aperfeiçoar os que já foram dados no sentido de implantar uma participação significativa dos estudantes, a partir do entendimento de que pode ser este o caminho de grandes benefícios na educação.

Pesquisas apontam um corpo substancial de evidências dos benefícios do envolvimento significativo dos estudantes. Os destinatários de tais benefícios variam dos estudantes individualmente até o sistema escolar como um todo. No que se refere aos estudantes, são afetados positivamente: o rendimento acadêmico, as diferenças étnicas/de gênero/socioeconômicas, a aprendizagem ao longo da vida, as taxas de conclusão dos estudos, maior interesse na realização das atividades acadêmicas, melhores resultados nas avaliações, maior taxa de acesso aos graus posteriores de ensino, maior envolvimento dos estudantes.

Os benefícios respectivos aos professores e estudantes se estabelecem em nível de relacionamentos – objetivos, responsabilidade, comunidade e engajamento – e em nível de práticas e procedimentos – planejamento educacional, ensino em sala de aula, avaliação da aprendizagem, pesquisas educacionais e tomada de decisões. Os resultados, no caso das relações entre professores e estudantes, refletem níveis mais elevados de responsabilização, aumento do sentimento de pertença e de motivação, identificação com os objetivos educacionais, em termos das práticas e procedimentos os professores e demais atores ouvem novas perspectivas sobre a escola vindas dos estudantes, alianças e parcerias se tornam normas e uma maior aceitação de programas e decisões.

No que se refere aos estudantes, professores e sistema como um todo, as políticas, leis e regulamentos são afetados pelo envolvimento significativo dos estudantes, assim como, em termos de cultura, as atitudes, os ambientes de aprendizagem e as interações sociais. Nesse caso os benefícios se colocam no estabelecimento de climas positivos e produtivos, na emergência de novos recursos humanos comprometidos com a responsabilidade social e a relação mais próxima entre professores e estudantes.

A síntese dos benefícios do envolvimento significativo dos estudantes, mais do que medida de resultado carrega as potencialidades do processo. Potencialidades que ultrapassam sua ação para além dos estudantes, que afetam o sistema de ensino como um todo, ultrapassando-o e se estendendo para a sociedade em termos amplos.

Embora já se tenha avançado no que se refere ao envolvimento significativo dos alunos, existem obstáculos concretos e desafiadores ao processo, enfrentados tanto por estudantes quanto por educadores. Fletcher (2005), citando Kohn (1993), apresenta três tipos de obstáculos ao envolvimento significativo dos estudantes: estrutura, estudantes e professores.

Como estrutura o autor entende as políticas, regras, leis e crenças que informam o caminho às pessoas que interagem dentro da instituição. Afirma que a cultura da escola muitas vezes cria climas em que os professores fazem para os estudantes aquilo que é feito para eles e muitas vezes os professores gostariam de abrir o processo de tomada de decisões aos estudantes, contudo a maior parte das decisões não lhes cabe e assim não podem delegá-las aos estudantes. Outra questão estrutural está ligada às formas de reconhecimento: os professores normalmente não recebem benefício concreto algum para apoiar o envolvimento dos alunos, por sua vez, os alunos, relutam em gastar muito tempo em atividades para o qual eles recebem pouco ou nenhum crédito.

Professores, administradores, coordenadores, podem se constituir como obstáculos à participação significativa dos estudantes. Atitudes pessoais, experiências passadas e percepções negativas podem servir como barreiras. Os professores fazem as coisas para e não com os estudantes. O autor enfatiza que as percepções do controle e a falta de bom senso podem manter os professores reticentes, uma vez que dividir o poder não é fácil e os resultados são menos previsíveis do que quando se tem o controle total.

Não obstante, os próprios estudantes podem ser sólidas barreiras à sua própria participação. Depois, muitas vezes, de uma trajetória escolar longa onde o papel dos estudantes foi claramente definido como o de quem apenas ouve, de quem recebe, a quem não cabe se manifestar e quando o faz é repreendido, a relutância em participar por parte dos estudantes pode ser compreendida. Kohn (1993 *apud* Fletcher, 2005), observa a existência de três tipos de resistência estudantil. A primeira é simplesmente recusar: não é minha função podem dizer os estudantes. A segunda consiste no testar:

o estudante dá sugestões ou respostas “escandalosas” a fim de perceber se o professor está sendo sério sobre o convite à participação. O terceiro é a repetição: repetir o que os professores dizem ou adivinhar o que os professores provavelmente gostariam de ouvir.

A superação dos principais obstáculos citados passa pela aprendizagem de novos papéis, linguagens e comportamentos tanto por parte dos estudantes quanto dos professores, bem como pela criação de espaços seguros onde estudantes e professores possam conversar abertamente sobre os estereótipos que cada um tem sobre o outro, espaços de partilha e reflexão um com o outro (Fletcher, 2005).

Se por um lado não pode ser negado o papel de centralidade dos professores nas iniciativas de buscar a participação significativa dos estudantes, por outro é apenas na aliança entre professores e estudantes que reside a superação dos obstáculos e a busca da melhoria dos processos de formação.

3. Percorso metodológico

As discussões presentes neste artigo se configuram a partir de um conjunto de dados empíricos extraídos de um projeto de investigação mais amplo denominado “Formação Inicial de Profissionais de Ajuda e Identidade dos Formadores: um estudo sobre o ensino e a enfermagem - FIPAIF”, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, sob a responsabilidade do Centro de Investigação e Intervenção Educativas, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. O projeto FIPAIF teve por objetivo identificar fatores da formação inicial de professores e enfermeiros enquanto profissionais de ajuda, que contribuam para uma maior profissionalização da formação.

Os dados utilizados para a análise e discussão presentes neste artigo são decorrentes da realização de grupos focais com 9 estudantes: todas do sexo feminino, sendo 2 do 1.º ano, 2 do 2.º ano, 3 do 3.º ano da Licenciatura em Educação Básica e 2 do 1.º ano do Mestrado (o 2º ano funcionaria pela primeira vez apenas no ano seguinte) de uma Escola Superior de Educação vinculada a um Instituto Politécnico de Portugal.

A utilização dos grupos focais se justifica pela facilitação de trocas espontâneas e criação de um espaço de intersubjetividade que os mesmos possibilitam (Leclerc, Bourassa, Picard, & Courcy, 2011). O tratamento dos dados foi realizado com o auxílio do *software* NVivo 9, sob os fundamentos da “análise em discurso” (Lopes, & Pereira, 2012) - um tipo de análise que tecnicamente corresponde à análise de conteúdo, contudo, para decisões de codificação e interpretação, os enunciados são tomados como discursos, ou seja, como inseridos em, e expressivos de, relações sociais e interpessoais (Lopes et al., 2013).

Do conjunto de dados dos grupos focais com os estudantes, a partir das categorias do estudo original, foram destacadas três dimensões que possibilitaram as discussões relativas ao envolvimento dos estudantes: “Ambiente de trabalho entre professores, entre professores e estudantes e entre estudantes”; “Envolvimento” e “Políticas Educativas”.

Vale ressaltar que as análises e discussões que serão apresentadas tomam como base as perspectivas dos estudantes. A apresentação da análise dos dados será corroborada por recortes de falas das estudantes participantes, identificadas com nomes fictícios.

4. Apresentação e análise dos dados

4.1 Ambiente de trabalho entre professores, entre professores e estudantes e entre estudantes

As relações interpessoais se destacam na categoria relacionada à dimensão “ambiente de trabalho entre professores, entre professores e estudantes e entre estudantes” e estão estreitamente conectadas à ideia de autonomia, enquanto cooperação, integração e independência (Biesta, 2002; Cook-Sather, 2006). Se por um lado a autonomia se prende à habilidade de tomar o controle sobre a sua própria formação (Blin, 2004; Illes, 2012), por outro lado também está vinculada aos preceitos de cidadania e de democracia, podendo afirmar-se que autonomia e cooperação caminham de mãos dadas. Logo, a autonomia exige envolvimento e o envolvimento produz autonomia.

A análise dos dados permitiu identificar relações entre as estudantes permeadas por traços de competição e de cooperação. A cooperação é verificada sempre que há uma mobilização no sentido de conquistas coletivas, ou seja, em ações que resultem em benefício do grupo. Por outro lado, verifica-se um grau acentuado de competitividade entre as estudantes, especialmente no campo dos resultados dos processos avaliativos. Tal competição é entendida e vista de forma ambivalente, embora o seu caráter negativo seja destacado: “[...] *as vezes não se preocupam em tentar cooperar, mas acaba por ser mesmo uma relação de competição, em que tentam ser sempre melhores uns que os outros. Isto pode ser bom ou mau, mas as vezes torna-se... torna-se mau muitas vezes*” (Sandra); “*Acho que isso é bom se fizer com que os alunos que têm piores resultados fiquem mais estimulados para tentar acompanhar os outros. Acaba por ser bom nesse aspeto, mas também acaba por aqueles que estão mais murchinhos irem desanimando mais*” (Helena).

As relações entre os professores, segundo a perspectiva dos estudantes, são marcadas por uma cooperação e integração pouco expressiva, e por vezes por uma falta de sincronia, embora tal situação não possa ser generalizada. Esse quadro é visto de forma negativa pelos estudantes, e entendido

como uma questão de dificuldade de gestão de relações: “[...] *esses professores nos estão a formar e eles próprios não conseguem gerir isso* (as relações entre eles)” (Sílvia).

Quando as relações entre professores e estudantes são abordadas os professores são identificados como muito disponíveis, próximos aos estudantes, abertos aos contatos, mesmo fora dos horários das aulas: *“Todos se mostram disponíveis, quer nas aulas, quer fora das aulas. Sobretudo fora das aulas, eu acho que é de louvar a disponibilidade que os professores nos demonstram”* (Ana). De forma quase unânime os estudantes valorizam essa postura, embora demonstrem algum desconforto diante de possíveis parcialidades que às vezes decorrem dessa proximidade: *“Como ponto negativo às vezes estas proximidades podem ser... como somos seres humanos, e às vezes é difícil tornarmos as coisas imparciais, acabamos por sofrer também, por sermos mais conhecidos (entre aspas). Nota-se da parte dos professores que existe uma dificuldade em serem imparciais”* (Fátima).

As relações interpessoais na formação são um elemento chave no desenvolvimento do envolvimento dos estudantes. A relação entre professores e estudantes identificada nos dados e que pode ser problematizada em termos de paternalismo (Lopes et al., 2013; Mouraz, Diogo, Sousa, Leite, & Lopes, 2013) afasta-se de uma ideia de formação fundada numa verdadeira integração entre os intervenientes do processo que, simultaneamente, gera e é geradora de processos reflexivos que são uma das bases da autonomia (Cook-Sather, 2006), uma vez que aparenta se tratar mais de uma relação de dependência que, por sua vez, se encontra em oposição à ideia de independência implicada no conceito de *bildung* (Biesta, 2002). Tal situação aliada às referências à competitividade entre as estudantes pode ser considerada como altamente prejudicial a um processo da promoção do envolvimento significativo, uma vez que esse passa pelas relações dialógicas e cooperativas, onde alianças e parcerias se tornam normas e uma maior aceitação de programas e decisões (Fletcher, 2005).

4.2 Envolvimento

A dimensão “envolvimento”, entendida como produtora e produto da autonomia, traz dados que indicam que os estudantes participam por meio de sugestões aos órgãos de gestão da Escola, sobre determinadas disciplinas ou unidades curriculares que julgam mais ou menos pertinentes ou úteis para a formação: *“Nós constatamos, por exemplo, que havia duas unidades curriculares que se calhar seria mais conveniente que elas estivessem juntas, e não, elas apareciam em separado, mas se tivessem as duas juntas, talvez fosse mais vantajoso, e seria mais facial aproveitar o tempo. E, houve a atenção por parte da coordenadora em relação a esse ponto, falou mesmo com os docentes, porque eles depois vieram falar conosco, e talvez para o ano possa haver, ou não, essa mudança. Mas pelo*

menos houve uma atenção àquilo que nós, que nós sugerimos, e às nossas justificações para essa alteração. Agora, claro, só no próximo ano é que poderemos ver se há ou não a alteração.” (Fátima).

Formação, envolvimento e autonomia estão estreitamente ligados e é um processo que implica a necessidade de ouvir os estudantes (Balcikanli, 2010; Kidd, 2012). A valorização e permissão da articulação da voz dos estudantes podem ser vista como parte integrante de uma educação democrática, para a cidadania. A crença no valor intrínseco de respeitar a voz do estudante informa a promoção da participação dos estudantes e reformula a sua posição de aprendizes, concedendo-lhes conhecimentos sobre a sua aprendizagem, promovendo o desenvolvimento de sua autonomia.

A partir da relevância dada pelos estudantes à formação inicial no seu desenvolvimento profissional, eles demonstram a consciência da necessidade de mudanças em algumas disciplinas teóricas e práticas, nomeadamente no que diz respeito à ausência de estágios: *“Nós temos dois anos de mestrado, só no 2º ano é que vamos para as partes práticas. Considero que há uma quebra, porque nós na licenciatura, ao longo dos três anos de licenciatura fomos para as escolas, ainda que não fosse dar aulas, mas tivemos presença nas salas de aula. Depois há uma quebra no 1º ano de mestrado, e depois no 2º voltamos para lá. Isso seria relevante ter também aí o estágio”* (Ana). Nesse sentido é possível inferir que há um desejo de assumir um papel participativo na organização curricular dos cursos. Esse desejo pode ser entendido, em termos de autonomia, como a vontade de assumir o controlo sobre sua própria aprendizagem (Blin, 2004; Illes, 2012) e implica também na ideia de “potencial para dar significado às ações e experiências” (Prange, 2004, p. 508).

4.3 Políticas educativas

Das propostas presentes nos documentos decorrentes do Processo de Bolonha é possível destacar a emergência de dois temas centrais, que devem ser considerados de forma interdependente – aprendizagem centrada no estudante e aprendizagem ao longo da vida, temas estes que de forma direta e indireta remetem ao desenvolvimento da autonomia e do envolvimento significativo dos estudantes.

Na dimensão “Políticas Educativas” os estudantes fazem menção de forma específica ao Processo de Bolonha em termos estruturais e de organização curricular. As implicações são vistas com relativa clareza pelos estudantes, tanto em termos positivos quanto negativos. Em termos positivos reportam-se ao fato de estarem a ser formados para mais que um perfil de ensino: *“[...] garante-nos uma formação em termos de conhecimentos específicos muito abrangentes, muito ampla; mas também em termos de cultura geral muito ampla, e para um professor parece-me que isso é relevante”* (Camila). Os aspetos negativos referem-se à possibilidade de não entrarem no Mestrado após a LEB (pois devem concorrer) e às inconsistências do plano de estudos: *“O ponto mais negativo, se calhar,*

com Bolonha a licenciatura, para quem quer exercer uma carreira de docência não chega! Há um segundo nível de ensino, em que nós temos que nos candidatar, podemos ou não ingressar. E um dos aspectos negativos referentes a esta situação é que, quem vem já com ideias muito definidas daquilo que quer seguir, imaginemos que eu só queria seguir o pré-escolar eu durante a licenciatura vou ter de estar a trabalhar para o 1º ciclo e para o 2º ciclo; e que pode de todo não vir a fazer parte do meu futuro. E acho que quem já vem com essas ideias, isso se torna um bocadinho desfavorável, porque é em certa medida uma perda de tempo, enquanto eu poderia estar a trabalhar para aquilo que me interessa” (Silvia).

No que se refere ao desenvolvimento da autonomia implicado nas referidas reformas, especificamente no que se refere ao aumento da carga de trabalho autónomo os estudantes não fazem referências.

O envolvimento significativo dos estudantes implica no seu envolvimento como parceiros em todas as facetas da mudança das escolas, com o objetivo de reforçar seu compromisso com a comunidade educativa e com a democracia; implica no reconhecimento da diversidade dos estudantes autorizando e validando suas ideias, opiniões, conhecimentos e experiências; implica na promoção da sua formação para a obtenção de autoridade para criar soluções aos desafios enfrentados em termos de aprender, ensinar e liderar. As políticas, leis e regulamentos são afetados pelo envolvimento significativo dos estudantes, assim como, em termos de cultura, as atitudes, os ambientes de aprendizagem e as interações sociais. Nesse caso os benefícios se colocam no estabelecimento de climas positivos e produtivos, na emergência de novos recursos humanos comprometidos com a responsabilidade social e a relação mais próxima entre professores e estudantes (Fletcher, 2005).

5. Considerações finais

Cooperação e competição são palavras-chave nas relações entre estudantes; cooperação e integração pouco expressiva são indicadas nas relações entre os professores formadores; disponibilidade é a marca central nas relações entre professores e estudantes. São características que mais obstaculizam do que promovem o envolvimento significativo dos estudantes e sua consequente autonomia. Por outro lado, a análise qualitativa dos dados permitiu identificar espaços de envolvimento, nomeadamente no que se refere a questões curriculares.

Os estudantes não são inerentemente envolvidos significativamente nos seus processos de formação. Grande parte dos professores empreendem esforços a fim de descobrir como envolver os estudantes de forma significativa nos seus processos de aprendizagem. Tal processo requer uma ação focalizada que permite aos participantes aprender as potencialidades do seu papel individual e

coletivo. Estudantes e professores precisam aprender como se estabelece o envolvimento significativo, bem como aprender sobre o seu papel no processo.

Para os estudantes é necessária uma aprendizagem adequada para capacitá-los ao envolvimento significativo. Aos professores e demais atores das instituições de ensino a aprendizagem deve estar focada no desenvolvimento de capacidades de envolver os estudantes em diferentes tipos de aprendizagem em sala de aula. Logo, o envolvimento significativo dos estudantes requer um grande investimento tanto por parte dos estudantes como dos demais envolvidos no processo, em especial os professores. Tal situação é mais verdadeira quanto mais a realidade é do tradicional não envolvimento dos estudantes.

Para que um processo de envolvimento significativo dos estudantes aconteça são necessárias algumas iniciativas por parte, em especial, dos professores. Trata-se de: convidar os estudantes a fazer parcerias nos planejamentos pedagógicos, desafiando assim as hierarquias e papéis tradicionais; apoiar o diálogo entre as diferenças, de posições e perspectivas, em busca da produção de novas perspectivas e envolvimento no processo de ensino-aprendizagem; fomentar a colaboração entre estudantes e professores com vistas à maior responsabilidade com o processo de ensino-aprendizagem; intermediar e facilitar relações entre estudantes e professores (Bovill, Cook-Sather, & Felten, 2011).

A participação significativa dos estudantes impõe a compreensão da sua complexidade. Envolver os estudantes na elaboração de suas próprias experiências formativas tem grande potencial de reforçar a apropriação, por parte do estudante, de sua aprendizagem, contudo, isso implica na necessidade de um redesenho dos papéis tanto do estudante quanto do professor para garantir o sucesso do processo pretendido.

O envolvimento significativo dos estudantes é parte de um ciclo de transformação que deve ser continuamente reavaliado e reexaminado, reconstruído e remodelado dentro de cada comunidade de aprendizagem com novos participantes. Os resultados potenciais são muito grandes para ignorar as possibilidades, especialmente considerando que o envolvimento significativo dos estudantes transcende os ambientes educativos formais. Para Fletcher (2005) em um momento histórico em que a “saúde da democracia de nosso país está em jogo” (p.24), acrescente-se no mundo todo, faz-se necessário reconsiderar os papéis individuais na sociedade. Pessoas que tiveram experiências de envolvimento significativo quando jovens tendem a ser cidadãos mais informados e envolvidos ao longo de suas trajetórias em comunidade. Se os estudantes tiverem assegurado seu papel na participação de seus processos formativos também terão perspectivas de futuro produtivo e positivo, no caso dos futuros professores, também tenderão a promover a participação de seus alunos, construindo assim um círculo virtuoso.

Referências

- Abrandt** Dahlgren, M., & Hammar Chiriac, E. (2009). Learning for professional life: Student teachers' and graduated teachers' views of learning, responsibility and collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 991-999. Doi: 10.1016/j.tate.2009.03.019. Acesso em 18 de novembro de 2012.
- Balcikanli**, C. (2010). Learner Autonomy in Language Learning: Student Teachers' Beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(1), 90-103. Acesso em 18 de novembro de 2012 em <http://eric.ed.gov/?id=EJ908192>.
- Biesta**, G. (2002). How General Can Bildung Be? Reflections on the Future of a Modern Educational Ideal. *Journal of Philosophy of Education*, 36(3), 377-390.
- Blin**, F. (2004). CALL and the Development of Learner Autonomy: Towards an Activity-Theoretical Perspective. *ReCALL*, 16(2), 377-395.
- Bovill**, C., Cook-Sather, A., & Felten, P. (2011). Students as Co-Creators of Teaching Approaches, Course Design, and Curricula: Implications for Academic Developers. *International Journal for Academic Development*, 16(2), 133-145.
- Cook-Sather**, A. (2006). Production, Cure, or Translation? Rehumanizing Education and the Roles of Teacher and Student in US Schools and Universities. *FORUM: for promoting 3-19 comprehensive education*, 48(3), 329-336.
- Freire**, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. 40.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fletcher**, A. (2005). Meaningful Student Involvement Guide to Students as Partners in School Change. *SoundOut.org in partnership with HumanLinks Foundation*. Disponível em: <http://www.soundout.org/MSIGuide.pdf>. Acesso em: 10 de out. 2011.
- González Geraldo**, J. L., Trevitt, C., Carter, S., & Fazey, J. (2010) Rethinking the Research-Teaching Nexus in Undergraduate Education: Spanish laws pre- and post-Bologna, *European Educational Research Journal*, 9(1), 81-91. Acesso em 18 de outubro de 2012 em <http://dx.doi.org/10.2304/eeerj.2010.9.1.81>.
- Illes**, E. (2012). Learner Autonomy Revisited. *ELT Journal*, 66(4), 505-513.
- Kidd**, W. (2012). Relational Agency and Pre-Service Trainee Teachers: Using Student Voice to Frame Teacher Education Pedagogy. *Management in Education*, 26(3), 120-129.
- Lamb**, T. E. (2011). Fragile Identities: Exploring Learner Identity, Learner Autonomy and Motivation through Young Learners' Voices. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 14(2), 68-85.
- Leclerc**, C., Bourassa, B., Picard, F., & Courcy, F. (2011). Du groupe focalisé à la recherche collaborative: avantages, défis et stratégies. *Recherches Qualitatives*, 29(3), 145-167.
- Lopes**, A. (2013). Formação inicial de profissionais de ajuda e identidades dos formadores: o caso do ensino e da enfermagem. In V. Fartes, T. Caria & A. Lopes, *Saber e formação no trabalho profissional relacional*. Salvador/BA: EDUFBA.

- Lopes, A., & Pereira, F.** (2012). “Everyday life and everyday learning: the ways in which preservice teacher education curriculum can encourage personal dimensions of teacher identity”, *European Journal of Teacher Education*, 35, 1, pp. 17-38. Acesso em 23 de janeiro de 2013 em <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2011.633995>.
- Lopes, A., Pereira, F., Dotta, L., & Sousa, R.** (2013). How can teacher education fulfil its more generous intentions: reflections with regard to pernicious effects of educational assessment? *1st International Conference on reimagining Schooling*. University of Macedônia, Thessaloniki, Greece. Acesso em 10 de agosto de 2013 em <http://reimaginingschools.com/wp-content/uploads/2012/12/Program.pdf>.
- Mouraz, A., Diogo, F., Sousa, C., Leite, C., & Lopes, A.** (2013). “Contributos para o estudo dos climas de formação inicial de professores”. In V. Fartes, T. Caria & A. Lopes, *Saber e formação no trabalho profissional relacional*. Salvador/BA: EDUFBA.
- Päll, A., Xhomaqi, B., Bartolo, D., Galán Palomares, F. M., Kaiser, F., Charonis, G., Ufert, K., Malnes, M., Simola, M., Jašurek, M., Maljukov, M., Vuksanović, N., Cincyte, R., Santa, R., Primožič, R., & Moisander, T.** (2012). *Bologna with Student Eyes 2012*. Brussels: European Students’ Union ESU.
- Prange, K.** (2004). Bildung: a paradigm regained? *European Educational Research Journal*, 3(2), 501-509.
- Schuster, S.** (2011). Learner Autonomy: A Theoretical Phantasm? *International Journal of Learning*, 18(4), 159-180.
- Sursock, A., & Smidt, H.** (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. Belgium: European Universities Association.

Processos isomórficos de participação de aprendentes adultos ou crianças em espaço escolar

Isomorphic participation processes amongst adults or children at school

Nádia Sacoor, Pascal Paulus

Programa K'CIDADE – Fundação Aga Khan Portugal

Resumo

No âmbito da educação em *sensu lato*, o programa K'CIDADE (da Fundação Aga Khan e Santa Casa da Misericórdia) promove a participação ativa de adultos, técnicos e professores na gestão do seu próprio desenvolvimento profissional, como “facilitadores para a diversidade” e como mediadores para a literacia e para uma gestão de sala de aula eficaz, participada e relevante desde a primeira infância. **Enquadramento Conceptual:** Facilitam-se comunidades de aprendizagem assumidamente multiculturais, recorrendo a um quadro conceptual baseado no socio-constructivismo e nas teorias socio históricas, com uma metodologia que se pretende isomórfica àquela que se propõe desenvolver em sala de aula. **Objetivos:** O envolvimento ativo na elaboração do “currículo” do grupo e a reflexão que dele decorre facilitam o desenvolvimento de uma relação de trabalho com as crianças aprendentes, como participantes na gestão das atividades na sala de aula. **Metodologia:** Proporcionam-se, assim, pequenos momentos de introspeção, de perceção de si próprio, dos seus percursos e do seu papel enquanto cidadão e educador, em grupos de reflexão. **Resultados e Conclusão:** A sala de aula, concebida como espaço de comunicação e de valorização da cultura “de casa”, enfatiza as aprendizagens relevantes e significativas para todos, facilita o envolvimento, logo, proporciona uma partilha de saberes e experiências rica, proveniente da aceitação explícita da diversidade e do meio heterogéneo que constitui um qualquer grupo de pessoas. Simultaneamente, o acolhimento da pluralidade de pontos de vista abre portas para um maior envolvimento das famílias no seio da comunidade escolar. **Palavras-Chave:** Diversidade, isomorfismo, valorização cultural, envolvimento.

Abstract

As an action-research program with a strong focus on migrant and residents' direct involvement, K'CIDADE's remit (a program of the Aga Khan Foundation with Santa Casa da Misericórdia) in education – in the broad sense of the word – encourages the set up of learning communities based on socio-constructivist and socio-historical theoretical frameworks. Viewing such communities as diverse, the team promotes active participation of teaching and non-teaching staff in education settings who strive to manage their own learning as 'diversity facilitators' and as literacy mediators, for relevant, participative and effective classroom management right from the early years. Such adults are invited to meet in groups or Learning Communities. Through reflection, introspection, self-perception exercises and debates, focussing on their own paths and roles as citizens and as educators, the isomorphic methodology applied aspires at enabling classroom implementation, whereby direct involvement in jointly developing the group's 'curriculum', as well as reflection stemming from such process, shall facilitate a more involving relationship with children taking part in managing their classroom activities. Thus, bearing in mind the given context, shifting towards viewing the classroom as a space where communication and valuing home cultures becomes a key feature shall help emphasise relevant and significant learning and promote major involvement of all learners. In turn, through the explicit acceptance of the heterogeneity and diversity featured within any given group of people, debates provide an enriching exchange of knowledge and life experiences. Likewise, embracing a plurality of points of view encourages further involvement of families within school interactions.

Key words: diversity, isomorphic processes, valuing culture, involvement.

1. Participação dos aprendentes: enquadramento conceptual

A intensificação dos processos migratórios e da diferenciação de razões e condições deste fenómeno na Europa, nas últimas três décadas, têm levado as políticas de educação a voltar a focar nos princípios de igualdade e equidade. Referindo-se à valorização da escolaridade por parte de todos os grupos sociais, Lahire (2003) relaciona as desigualdades sociais com as desigualdades escolares. O autor observa que nem todos conseguem atingir os níveis ou tipos de formação desejados, devido também às diferentes condições nos seus diferentes percursos escolares. A uniformização dos sistemas educativos, dos currículos e das exigências de ensino e a conseqüente interpretação que uma origem diferente constitui um obstáculo, fez com que um número significativo de Governos europeus adotasse o termo igualdade como «tudo igual para todos». O discurso da *equidade* traduz-se numa política limitada de afetar recursos diferenciados em função de diferentes exigências, o que se verificou nas políticas educativas da Grã-Bretanha em 1968, com a introdução das Áreas de Educação Prioritária, nas assim referidas “Zonas de Educação Prioritária” em

França em 1981 e nos “Territórios Educativos de Intervenção Prioritárias” em Portugal em 1996. Contudo, estas intervenções continuam a basear-se em critérios de igualdade de resultados sem dar plena atenção às diferentes bagagens que os aprendentes trazem, aos diferentes contributos individuais e processos de que são alvo (Seabra, 2010). No caso de crianças e jovens de origem migrante, os diferentes níveis de autoestima e a prevalência, estatisticamente, de vulnerabilidade social, influencia o insucesso escolar e os comportamentos de risco (Harris-Britt, Valrie, e Kurtz-Costes, 2007) e obriga a uma maior reflexão sobre pontos de partida diferentes entre os aprendentes em contexto escolar, tal como sobre a procura de conteúdos de relevância que considerem as diversas interpretações e heranças históricas e contextuais.

Em termos práticos, e apesar do passado multiétnico, multirreligioso, multicultural do continente Europeu, os atuais currículos, no geral, ainda parecem apenas focar a literatura, as histórias e identidades culturais dos públicos dominantes, o que levanta logo questões sobre o sentido de pertença e espaço de expressão que uma qualquer minoria terá para participar em diversos espaços sociais e culturais. Gundara (2000) ilustra como, numa sociedade tão diversa, a noção dos passados complexos pode traçar o caminho para “futuros plurais”; o que não pode ser apenas transformado pelas políticas educativas. Antes pelo contrário: isso requer um esforço na educação formal e não-formal, tal como o envolvimento e a observação das relações intergrupais, e, conseqüentemente, a consciência e intencionalidade de valores comuns baseados nas identidades múltiplas da sociedade no geral. São estes alguns dos pressupostos a considerar quando pensamos no envolvimento de indivíduos em processos de aprendizagem, tal como nas interações como cidadãos, questões que terão por base a participação ativa de todos os agentes envolvidos.

Para o nosso argumento, consideramos, tanto em geral como especificamente em contexto multicultural, a participação dos aprendentes, em contextos educativos diversos, assente em quatro conceitos: o da comunidade de aprendizagem, o da relação multifacetada ao saber, o de processo cooperado de apropriação da realidade, assumindo a existência de múltiplas culturas. Começamos por situar cada um desses conceitos em quatro anotações telegráficas.

1.1 Aprender em comunidade de aprendizagem.

No caso do trabalho na escola, a evolução que Freinet provoca quando, a partir de 1920, desenvolve o projeto de escola popular ancorada na vida, lançando o que será o movimento da escola moderna francesa, tem um significado enorme. Aí, rompendo com a lógica da escola nova, centrada sobre as crianças em ambientes relativamente fechados, muitas vezes em contexto rural (Capul e Lemay, 2003a: 47), ele centra-se em primeiro lugar na construção da profissão pelos profissionais, dando origem a um movimento associativo que atualmente identificamos como comunidade de prática.

Uma comunidade deste tipo constrói respostas provisórias às perguntas que suscita a partir da leitura da sua prática e da interação com os outros atores envolvidos, neste caso em contexto escolar. Suscita uma forma escolar (Lahire, 2008) de relações sociais com sujeitos atores e autores dando origem a uma escola hospitaleira (Canário, 2005). Aqui, o ensino decorre do projeto coletivo que aprendentes constroem em torno dos objetos de aprendizagem.

1.2 Aprendizagem e relação ao saber.

Numa comunidade de aprendizagem, pessoas apropriam-se de informação e conhecimento que lhes são exteriores, enquanto procuram perceber melhor o objeto que reteve a sua atenção. Esta apropriação é facilitada devido ao trabalho ou à reflexão em coletivo. O conhecimento mais profundo do objeto em estudo disponibiliza novas informações que, coletivamente trabalhadas, poderão eventualmente dar origem a novo conhecimento.

Em português, quem aprende (latim *apprehendere*), é quem se torna apto para fazer algo ou quem vai adquirindo o conhecimento. Quem aprende é também quem apreende (da mesma raiz *apprehendere*), ou seja, quem consegue compreender ou assimilar com o pensamento ou o raciocínio. Diferente do “*apprenant: personne suivant un enseignement*” (Larousse), está mais próximo do “*learner: someone who takes up knowledge or beliefs*” (Oxford Dictionary). Para Charlot (1997) a aprendizagem significa a elaboração de uma relação ao saber, no sentido da interação – o autor explicita a preferência da palavra *rapport* sobre a palavra *relation* – que tem três componentes: uma epistémica, uma identitária e uma social. A primeira resume-se basicamente ao saber de factos e coisas, imbricado na situação. A segunda revela de sentido para o sujeito, inscrito na sua história. Esta relação identitária ao saber faz o sujeito sentir-se integrado numa determinada comunidade. A relação social ao saber reporta a interação do sujeito com o meio. Ou seja, um sujeito não “pertence” ao meio envolvente, mas interage com ele. A relação social ao saber não é uma terceira componente, mas antes a explicitação da combinação particular das duas primeiras, para cada sujeito.

1.3 Processo cooperado da apropriação da realidade.

É certo que o termo “aprendizagem” fique associado à ação de adquirir os conhecimentos e a prática necessária para exercer uma certa atividade, do exercício inicial de uma atividade, da aquisição de experiência profissional. Por outro lado, também é definido como o ato ou efeito de aprender, o tempo durante o qual se aprende ou ainda a experiência que tem quem aprendeu. O

trabalho que alguém desenvolve com e sobre o objeto de estudo, num coletivo ou individualmente, mas em comunicação com os outros, disponibiliza nova informação e vai além da formação ou da se-formação da pessoa. Enquanto adultos, os aprendentes colocam-se de maneira diferente perante uma proposta de trabalho definida entre eles próprios, com ou sem *eductor* que guia ou mediador (*mediator, mediatrix*: que se coloca entre...) ao qual se pode socorrer) do que perante uma formação-aprendizagem que lhes é proposta. A participação ativa dos aprendentes passa por um processo de apropriação desta relação ao saber, que torne o mundo inteligível. Esta apropriação verifica-se a luz das explicações da teoria socio-histórica (Case, como citado em Olson, Torrance et al, 2000; Vygotsky, [1932] 2007). O socio-construtivismo permite entender como se desenha o processo de apropriação.

1.4 Existência de múltiplas culturas.

A comunidade de aprendizagem de muitas culturas tem uma heterogeneidade que facilita a interação entre pontos de vista e quadros de interpretação do mundo, o que, tal como acima referido, afeta diretamente o sentido de pertença e a perceção do espaço de expressão. A discussão que dela decorre enriquece a relação ao saber no ato da aprendizagem, no espaço próprio para questionar e reinterpretar, originando uma compreensão mais abrangente dos diversos contextos no mundo em constante mudança. Esta discussão em comunidade influencia as aprendizagens relativas ao que damos por adquirido sobre nós próprios e sobre os outros e como nos posicionamos perante os assuntos colocados.

A discussão entre a cultura e a educação é a discussão entre a continuidade e a transformação. Numa entrevista, originalmente publicada em *Temas e Problemas*, e republicado em 2005 em *Escola Moderna*, Niza (2012: 494) foca a utilização da palavra *culturas*, no plural em vez do singular, para questionar se não é exatamente o papel da escola o de promover a interligação entre três culturas ou três tipos de cultura: a quotidiana, a humanística e a científica.

A escola é um instrumento poderoso para regular e construir a pluralidade cultural. Nesta escola, a construção do conhecimento não depende do discurso, mas sim da criação de contextos em que cada um pode imaginar dentro de si o objeto em análise. Por isso mesmo, como Niza (2012) o coloca, a deontologia do professor proíbe excluir alguém da escola, como a deontologia do médico proíbe excluir alguém da vida. Assim, a diferença torna-se oportunidade para encontrar diversos grupos e indivíduos que nos permitem explorar um leque de possibilidades que têm vindo a ser expressadas na história e na cultura ao longo do tempo; diferentes formas de viver e explorar o que é cultura de democracia cívica (Burbules, 1997). Fugir da imposição de padrões da maioria dominante para ouvir e observar as diferenças e as suas razões, permite desenvolver e exercitar a arte do diálogo como espaço para aprender a partir de diferentes vozes.

Este quadro conceptual sustenta a ação com as pessoas da escola, no âmbito do projeto K'CIDADE como definido no próximo ponto. A pluralidade que emerge da relação ao saber de cada um dos sujeitos, atores envolvidos no *locus* dos processos de aprendizagem torna-se visível e discutível através de um processo de trabalho com formadores-mediadores isomórfico ao processo de trabalho com aprendentes jovens, evitando o mais que possível a fragmentação disciplinar do saber relacionado ao objeto em estudo, como procuramos ilustrar mais a frente.

2. Objetivos gerais e específicos do programa

Um dos princípios basilares do programa K'CIDADE é a profunda convicção de que todas as pessoas, independentemente de quem são, de onde vêm ou do seu nível de escolaridade ou de qualificação, detêm saberes, capacidades, competências - tantas vezes ocultas -, os quais podem ter um papel na mudança positiva da sua vida e na das comunidades em que residem. É por isto, que as pessoas das comunidades urbanas em que o programa intervém são participantes efetivos nos processos de diagnóstico e de desenvolvimento da ação. É nesta junção entre o urbano (da cidade) e a valorização das capacidades das pessoas que nasceu o nome e logótipo do K'CIDADE. O nome encerra a letra 'Kapa' e a palavra 'Cidade', e por isso se lê "Capacidade".

A aposta na (auto) descoberta, e da sua "conscientização", bem como na expressão de saberes e de interesses, e do seu papel nos processos de construção de projetos de vida, de emancipação e da capacidade para a ação coletiva de pessoas em situações de grande vulnerabilidade social, são aspetos centrais da filosofia do programa K'CIDADE, e estão na origem da intervenção com os residentes nas comunidades locais. É um programa que se define, em termos do seu papel, na ativação e no fortalecimento da capacidade das pessoas para a ação individual e coletiva, a partir das suas experiências e da sua visão da realidade, em prol da melhoria das suas condições de vida e as da comunidade onde residem.

O programa K'CIDADE está a ser desenvolvido na Área Metropolitana de Lisboa e tem vindo a privilegiar uma estratégia de concentração de recursos em territórios definidos como desfavorecidos, sobretudo nos municípios de Lisboa e Sintra, intervindo de forma coordenada nos eixos da educação, aprendizagem ao longo da vida, cidadania e sociedade civil e famílias na comunidade, com públicos particularmente vulneráveis, deixados à margem da sociedade que decide por eles e não com eles. No contexto específico da educação escolar, acompanhamos o desenvolvimento das crianças através de programas vários com professores e técnicos de escolas e agrupamentos de escolas, procurando fornecer os instrumentos de análise necessários para o entendimento da literacia, da diversidade, referências para a interpretação de atos, documentos e situações.

3. Processos isomórficos e abordagens holísticas

Com uma metodologia que se pretende isomórfica àquela que se propõe desenvolver em sala de aula, convidamos os aprendentes para encontrar-se em grupos de reflexão, proporcionando pequenos momentos de introspeção, de perceção de si próprio e da sua identidade em contextos de vida e de trabalho, dos seus percursos e do seu papel enquanto cidadão e educador. Colocando-se “nos sapatos dos outros” para *aprender fazendo*, os participantes definem conteúdos e metodologias a partir dos saberes que cada um traz para o grupo, enriquecendo-o com experiências diferentes. Esta construção comum do currículo de formação facilita estabelecer os pontos de partida para uma abordagem holística e interpretativa do saber e do mundo e requer uma abordagem baseada no que Trindade e Cosme (2010) definem como paradigma pedagógico da comunicação: a aprendizagem de cada um depende de uma atitude reflexiva que obriga ao diálogo constante com o outro.

No que se refere ao trabalho com os adultos, professores, educadores e técnicos envolvidos nos processos de aprendizagem das crianças, a reflexão não se pode limitar a uma introspeção centrada sobre a diversidade, mas implica uma abordagem não fracionada do objeto em estudo. E este objeto em estudo é a relação pedagógica do adulto com as crianças pelo que se criam espelhos a partir de discussão, redação e análise de casos, biografias profissionais e apoio para a indagação (Garcia, 1999). A ação decorre da reflexão estimulada no contexto do grupo de aprendizagem, muito na linha de trabalho de Paulo Freire (1970, 2002). Procura-se usar os próprios contextos de trabalho do grupo como ponto de partida, numa lógica de formação cooperada (Niza, 1997). Para o efeito, estimula-se o surgimento de núcleos de encontro, muitas vezes moderados por alguém do programa, mas tendendo para comunidades de prática (Wenger, 1998).

Como argumentámos anteriormente (Paulus, 2012), a escrita é fundamental no processo reflexivo de aprendizagem. Trata-se de um trabalho intelectual difícil como Capul e Lemay (2003b: 135) realçam quando apelam a necessidade de o fazer. No trabalho educativo e social, sugerem, como o fazem outros autores, os “cadernos de bordo” ou os “cadernos de ligação”. Falamos aqui do trabalho intelectual e do professor intelectual no sentido que lhe é dado por Sérgio Niza (2012: 500): a escrita obriga à reflexão e ao aprofundamento do conhecimento, contrapondo uma socialização democrática, pensada e construída, com uma socialização bárbara, vazia da reflexão e baseada unicamente em dogmas e crenças do senso comum.

Selecionamos, percecionamos e organizamos as informações que nos rodeiam e os acontecimentos que vivenciamos influenciados pela nossa cultura. Referimo-nos a todo o leque de normas, crenças, atitudes, formas de ver o mundo que submergem da nossa identidade étnica, linguística, profissional, familiar, etc.. Este processo vai evoluindo no tempo, conforme as nossas experiências, interações e

aprendizagens. Por isso, o significado atribuído aos estímulos e ocorrências do dia-a-dia, incluindo as aprendizagens formais, será apreciado e entendido de acordo com os critérios inerentes aos nossos “padrões culturais” que Clarke *et al* (1981) descrevem como “*mapas de significado*”, objetivadas ao nível de organização social, relacional e referentes aos “indivíduos sociais”.

Autores como Baldock (2010), Pumfrey e Verma (1990), Seabra (2010), Afonso e Cavalcanti, 2010) ressaltam como a maior parte dos conflitos que ocorrem em escolas multiétnicas se relacionam com as disparidades (“*dessincronia*”) que as crianças e os jovens experienciam em relação a comportamentos, normas e valores (“*cultura padrão*”) diferentes entre si na escola, no espaço doméstico e na comunidade. Este fenómeno afeta negativamente a autorrepresentação, a autoestima e o nível de envolvimento dos sujeitos. E, como afirma Casa-Nova (2005), em Portugal não existe um currículo de raiz intercultural, mas apenas condescendências pontuais do currículo-padrão. Subsiste uma cultura escolar oficial, na qual os contributos de diferentes fontes étnico-culturais são percebidos como uma relação de subordinação. Assim, o valor de outras culturas será sempre marginal e «a construção da educação intercultural será possível quando todas as culturas forem consideradas oficialmente escolares». (Casa-Nova, 2005:203).

Uma abordagem reflexiva e abrangente em torno da diversidade e do pluralismo a partir da observação do quotidiano, dentro e fora do espaço-tempo do grupo, seja ele grupo de adultos, seja ele grupo-turma torna-se portanto uma proposta diferente da norma geral. A partilha dos diferentes quotidianos facilita o abandono do “daltonismo cultural” (Cortesão, 2000), promove “*lentes de observação*” e lembra como cada um de nós é individualmente diferente e sujeito a evolução e mudança identitária, e será base para impulsionar a potencial quebra de estereótipos tal como a oportunidade para interações positivas que valorizem a prática de aprender uns dos outros. Propõe-se uma abordagem de trabalho de aprendizagem com os professores equivalente ao trabalho em sala entre professores ou educadores com crianças e jovens. Procuramos desta forma substituir um isomorfismo instrucional por um isomorfismo comunicacional, colocando os adultos num processo de aprendizagem que se aproxima daquilo que é um processo de aprendizagem participativo em contexto escolar, mediado pelo adulto. No fundo, como explicita Cortesão (2000), o conhecimento dos aprendentes, e acerca deles, será, idealmente, utilizado no processo educativo. Recusamos ver a diversidade ou a participação como mero objetos de estudo, mas antes como conjunto de elementos estruturantes do processo de trabalho de aprendizagem em interação social.

4. O que os grupos nos contam

As intervenções do K’CIDADE, nos sucessivos projetos-piloto “*Facilitadores para a Diversidade*” e “*Inclusion for All: Education, Pluralism and Achievement (IFA)*”, financiado parcialmente como projeto Comenius Regio, permitem observar, tal como em outros contextos de educação não formal, diferentes níveis de conforto relativamente às diversas origens, bagagens, percursos, expressões culturais das crianças e jovens inseridos em escolas na região de Lisboa (Sacoór, 2013). Foi enquanto *amigo crítico* (Mc Bean, 2006; Jorro, 2009) que nos foi possível traçar algumas das dificuldades que as escolas, com que o programa K’CIDADE trabalhava, enfrentavam em relação às diferentes origens e abordagens culturais que os alunos e as suas famílias lhes traziam porta dentro. Encontramos em geral, um contexto em que os docentes eram maioritariamente brancos, de descendência portuguesa e de classe media com características estatisticamente diferentes àquelas da maioria dos alunos.

As entrevistas iniciais, os momentos de formação, as sessões de reflexão entre professores, educadores e técnicos do percurso piloto de 2011 (Sacoór, 2012) cumpriram a função de *desocultar* a discrepância entre realidades culturais diferentes, tal como um desconhecimento mais profundo dos pontos de partida das crianças e jovens, através de um processo introspetivo e de observação das próprias turmas:

“Estes meninos estão divididos entre dois mundos, o de casa e o da escola. Eles são contactados com dois mundos diferentes e o desafio é esse mesmo, encontrar estratégias para ultrapassar as diferenças. A diferença que existe entre a escola e a casa das crianças baralha-as.” (Profª EB2/3 Linha de Sintra, Julho 2011).

“Entre famílias não me sinto preparada... há suscetibilidades que podem ferir as famílias. Não me senti preparada. Aceito ser abordada e falarem comigo, agora ser mediadora para determinados assuntos não” (Profª EB1 Lisboa, Julho 2012)

(Sacoór, 2013:7)

Durante os primeiros dois anos de trabalho, os professores a perceber como os materiais proporcionados salientam muitas vezes visões etnocêntricas mas como eles poderiam facilitar espaços de expressão e trocas sobre as identidades culturais dos alunos:

“Até os livros de Estudo do Meio abordam muito aspetos da diversidade; fazem-no com muitos estereótipos.” “É mais fácil do que pensava, são mais interessados e promove momentos informais de aprendizagem que os alunos gostam bastante” (Profª EB1 Lisboa, Julho 2012)

(Sacoór, 2013: 7)

Na experiência do projeto *Inclusion for All: Education, Pluralism and Achievement (IFA)*, com início em Novembro 2012, emerge mais uma vez, agora com outros professores, esta necessidade:

“Que aspetos gostaria de ter a oportunidade de observar?” “Funcionamento de aulas onde existem alunos estrangeiros. Otimizam as diferenças culturais na sala de aula”

Levantamento Baseline Comenius Regio – IFA (2012: T6)

Isto coloca novas questões sobre a educação e os espaços de capacitação de professores, para que estes ganhem consciência sobre o seu papel nos processos de reconhecimento, respeito e troca da riqueza cultural das comunidades escolares nas quais se inserem. Como Afonso e Cavalcanti (2010) e Cortesão (2000) salientam, a atual formação de professores e educadores nem sempre alimenta o processo de conscientização sobre as potencialidades do “arco-íris cultural” existente na escola, em prole de interesses e valores de “normalização”. Não facilitam o desenvolvimento de características culturais diferenciadas. Adicionalmente, Afonso e Cavalcanti (2010:12) referem como muitas vezes o curriculum é ainda entendido como “programa a ser cumprido”, no qual o leque de valores do professor envia o que é transmitido aos alunos. Todavia, o objetivo da educação não é transmitir sistemas de valores predefinidos: antes pelo contrário, pretende-se a reinterpretação e o questionamento, finalizado a ouvir diversas interpretações e perceber diversos contextos, num mundo em constante mudança, e apreciando a arbitrariedade do que damos por adquirido sobre nós próprios e sobre os outros (Burbules, 1997).

Este trabalho requer então a orientação de espaços de debate e questionamento sobre as suas experiências, sobre as suas identidades profissionais, sobre as suas práticas, para que os adultos, em processos isomórficos ao pretendido em sala de aula experienciem espaços de reconhecimento e acolhimento da diversidade, para estimular maior relevância e envolvimento em meios com contínuas transformações históricas, sociais e demográficas (de migração). Podemos ilustrar esta ideia com afirmações de um participante num ateliê de trabalho numa escola de Amadora (S.Baptista e M.Ferreirinho, Comunicação Pessoal, 11 de Novembro 2012):

“Não é por causa da cor da pele que as crianças discriminam. Auto discriminam-se, por exemplo, por serem de bairros ou religiões diferentes”

“Eu não sinto assim. Eu sinto que por vezes eles não participam por não terem quem reconhecem na turma. Por exemplo, o menino XX, o único negro na minha turma, preferia ir à sala da minha colega porque de facto ele não se identificava com o resto da turma...inicialmente sentia menos oportunidades de identificar-se e integrar-se e notava-se”.

Assim, após o levantamento de consciência nas reflexões entre pares, é possível então trabalhar-se num envolvimento mais ativo através da elaboração do “currículo” do grupo, e a reflexão que dele decorre facilita o desenvolvimento de uma relação de trabalho com as crianças como participantes na gestão das atividades na sala de aula.

Na verdade, o processo é muito mais complexo do que a atual descrição permite. Há variáveis ligadas aos diferentes pontos de partida de cada escola e de cada sala: o tipo de organização escolar, a cultura de escola, a vontade (ou não) de evoluir de uma cultura escolar “maioritária” para sítio que reflete as culturas de origem dos sujeitos, através duma análise e subsequente reorganização, o nível de consciência do próprio professor ou educador sobre a sua própria identidade cultural múltipla e dinâmica (o que influencia o espaço e a consciência auxiliados nos processos de ensino-aprendizagem), o relacionamento escola-família, entre muitas outras. A abertura para tempos de formação participativos e reflexivos a partir de exemplos práticos, permite levantar questões que a formação formal parece ainda não abordar:

“Porque será que há crianças que não se reveem na sua cor de pele?”

Baseline Comenius Regio IFA, Novembro (2012: KT4)

e observar e trabalhar nas causas e efeitos da participação das crianças e jovens.

“Quando os miúdos negros se autorretratam, pintam-se de «cor de pele» (lápis rosa claro). Eles não se querem representar de preto ou castanho”

“Esta semana trabalhamos o S. Martinho. Um aluno não fez o trabalho porque disse desconhecer. A mãe [de origem Africana] disse que em casa nunca lhe falaram do s. Martinho”

“Os alunos discutem entre si quem é mais ou menos preto, classificam a sua cor. Há um que diz que é mulato e não gosta de «pretos»”.

Estes exemplos podem ser lidos à luz da falta de identificação e de oportunidades de autorrepresentações positivas que afetam a autoestima das crianças já desde pequenas, em espaços que educadores, professores mediadores de aprendizagem conseguem organizar, contrário ao contexto usual à volta destas crianças; podem ser lidos ainda à luz da falta de associação de imagens positivas e de sucesso ligadas a pessoas de origens étnicas, classes sociais, contextos e fabrico societário diferentes das deles (Baldock, 2010). Afinal, o papel do educador é de alimentar ambição, desenvolvimento, espaços de troca e de crescimento...o que continua a ser preciso também entre adultos.

Para além da família, a escola é o local onde “se formam os primeiros olhares em relação ao outro, ao mundo” (Afonso e Cavalcanti, 2010:16), tendo o educador ou professor o papel de condutor

para a construção pessoal dos alunos. Quando ela passa a incorporar a disponibilidade para explorar continuamente valores e pressupostos que constituem a nossa identidade em evolução, e provocar uma verdadeira partilha enriquecida pelo diálogo e pelo respeito do outro, ela muda de papel e apresenta-se não mais como detentor de conhecimento mas como facilitador de aprendizagens.

Percebendo-se a cultura do quotidiano num sentido relacional, o diálogo aplica-se, como é óbvio, também a pessoas com a mesma origem étnica, nacionalidade, língua. Por isso torna-se ainda mais fulcral auxiliar processos isomórficos, em que os adultos podem lembrar-se que conhecimentos preconcebidos em relação à experiência e às origens das crianças e dos jovens não deveriam ser usados para generalizar opiniões sobre uma dada cultura, pois não serão representativas para todos os indivíduos de um dado grupo, mas apenas “probabilidades” que geram atitudes “estereotipantes”. A similitude torna-se um problema quando definimos um indivíduo por uma só característica pois cada aspeto da nossa identidade é associado a diferentes “tradições culturais” em contínuo processo de adaptação (Martin, 2012). Por isso, o trabalho a partir daquilo que crianças e jovens trazem e introduzem, bem como a partir dos contributos de adultos em grupo de formação, torna-se muito mais relevante e dá maior sentido de reconhecimento identitário, alimentando por consequência maior participação.

Ao longo do primeiro ano, e com um novo grupo de professores, no âmbito do projeto *IFA*, foi possível ouvirmos, em Março de 2013, considerações pessoais do tipo: “É uma questão de *pontos de vista*. Cada um tem o seu. Por exemplo às vezes faço uma atividade: trago uma laranja e peço-lhes para a descreverem e cada um descreve-a de formas diferentes”, “A mesma comunicação é interpretada por diferentes pessoas de formas diferentes” ou ainda “As aprendizagens têm que ser significativas para os alunos”. Ouvimos também quem afirme que “É uma ajuda, quando no dia-a-dia as regras de funcionamento das coisas são claras”. As regras de funcionamento claras surgiram devido ao isomorfismo patente no trabalho com os adultos, quando se partiu das vivências, opiniões, observações, partilhas de contextos familiares e da revisitação regular do grupo, depois dos seus membros terem implementado processos parecidos nas suas turmas.

O investimento mais assíduo e focado com alguns dos elementos dos grupos tem produzido experiências de processos participados nas salas de aulas. Estes processos estão a ser documentados a partir das vivências e percursos de vida das crianças e jovens. As rotinas de valorização das diferentes línguas de origem em salas de Jardim de Infância, tal como o assumir a escrita de autobiografias e a partilha de hábitos dos jovens como integrado no trabalho curricular (seja de Língua Portuguesa, ponto de partida em Geografia Humana, etc.), bem como a criação de espaços de exposição que apresentam trabalhos que refletem o pensamento do grupo, têm-se tornado práticas correntes para alguns dos professores e educadores.

Da mesma forma, as evidências do trabalho de reflexão e partilha com e entre adultos com o intuito de facilitar a transformação das salas de aula (inseridas em meios e num mundo multicultural e em constante mudança por si), reconhecendo e “abraçando” a diversidade, têm, até agora, dado frutos interessantes em termos de valorização dos processos participativos:

“Há posturas que aprendi a ter, como o levantamento do que é necessário (conhecer o outro) para o outro; evitar lugares comuns foi o que essencialmente mudou. Ouvir, deixar falar, é fundamental; tentei transmitir essa ideia aos meus alunos. O desconhecimento do outro lado leva a conflitos, por isso é importante conhecer o outro. Todas as culturas têm uma base comum: as mesmas necessidades e mesmos objetivos de vida. É imprescindível encontrar pontos comuns nas culturas diversas.”
(Profª EB2/3 Linha de Sintra)

(Sacoor, 2013:8).

Mais recentemente, durante o projeto *IFA* já referido, as escritas reflexivas em Julho de 2013, mostram mais uma vez a importância de construir o projeto de currículo com as pessoas, dando destaque à relevância cultural que tem para o grupo, para alimentar participação mais constante e com maior sentido:

“Deu-nos a possibilidade de refletir conteúdos e temas que até podíamos discutir na sala de professores e que são muito mais relevantes, e que nunca nos foram proporcionados formalmente ou através da formação”

“É importante perceber que nós somos o primeiro exemplo. Se nós tivermos esta atitude de colaboração, de ajuda, de querer incluir e fazer sentir bem quem chega aqui, também os jovens o farão...” “Eu não vejo cores – e não estou a dizer isso para fazer filme...vejo meninos e meninas, de forma que eles próprios também vejam que estamos cá todos para o mesmo fim...”

(Relatório intermédio *IFA*, Julho 2013)

5. O espaço escolar como um espaço provisório e interativo

Através da interação com os adultos, que convidamos a participar num espaço-tempo formativo que se assemelha a uma comunidade de aprendizagem com currículo próprio, definido pelos participantes, sugerimos que também a sala de aula seja concebida como espaço de comunicação e de valorização da cultura do quotidiano, as culturas “de casa”, encontrando-se dialeticamente com as culturas científica e humanística. Enfatiza-se as aprendizagens relevantes e significativas para todos, facilita-se o envolvimento

de todos, logo, proporciona-se uma partilha de saberes e experiências rica, proveniente da aceitação explícita da diversidade e do meio heterogéneo que constitui um qualquer grupo de pessoas.

O espaço-tempo pretendido é um espaço-tempo onde o discurso oral e escrito é facilitado e encorajado. Para o fazer, sugerimos a instalação de rotinas que permitam trabalhar a partir das perguntas de todos os aprendentes, dando sentido ao seu trabalho de pesquisa e de sistematização de conhecimento. Este espaço-tempo de interação de relações múltiplas reveste-se de características interculturais no sentido de uma leitura plural dos objetos em detrimento da leitura multicultural que em muitas situações se limita somente em exaltar o diferente. Um espaço-tempo que cultiva esta interculturalidade reconhece-se pela abordagem da heterogeneidade de todo grupo de indivíduos para promover o diálogo e nunca na diferenciação discriminatória e que exclui, própria da homogeneização dos sujeitos em grupos de pertença artificialmente criadas, típicas da escola erradamente intitulada como de “igual para todos”.

Referências

- Afonso, C.** e Cavalcanti, J. (2010). Do desconhecimento do Outro à Interculturalidade: a vida (re) escrita no processo de formação profissional. *Cadernos de Estudo, 4*, Repositório Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, 9-21.
- Baldock, P.** (2010). *Understanding Cultural Diversity in the Early Years*. London: Sage.
- Burbules, N.** (1997). A Grammar of Difference: Some ways of Rethinking Difference and Diversity as Educational Topics. *Australian Education Researcher, vol. 24, nº 1*, 97-116.
- Canário, R.** (2005). A escola e as “dificuldades de aprendizagem. *Revista Psicologia da Educação, 21* (2º sem.), 33-51. São Paulo.
- Capul, M.** e Lemay, M. (2003a). *Da educação à intervenção social. Primeiro volume*. Porto: Porto Editora.
- Capul, M.** e Lemay, M. (2003b). *Da educação à intervenção social. Segundo volume*. Porto: Porto Editora.
- Casa-Nova, M.J.** (2005). (I)Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas. *Ensaio : Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol. 13* (47), 181-216.
- Case, R.** (2000). Mudanças nas Visões do Conhecimento e o seu Impacto sobre as Pesquisas e a Prática Educacional. In D. Olson e N. Torrance, *Educação e Desenvolvimento Humano* (pp. 71-91). São Paulo: Artmed.
- Charlot, B.** (1997). *Du Rapport au Savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Economica Anthropos.
- Clarke, J., Hall, S., Jefferson, T e Roberts, B.** (1981). *Resistance through Rituals*. London: Hutchinson.

- Cortesão, L.** (2000). *Ser professor: Um ofício em vias de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Afrontamento.
- Freire, P.** (1970). *Pedagogia do Oprimido, 31ª edição*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P.** (2002). *Cartas a Cristina. Reflexões sobre minha vida e minha práxis*. São Paulo: Editora Unesp.
- Freire, P.** (2006). *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido, 13ª edição*. São Paulo: Paz e Terra.
- Garcia, C.** (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gundara, J.** (2010). *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Sage.
- Harris-Britt, A., Valrie, C.R., e Kurtz-Costes, B.** (2007). Perceived racial discrimination and self-esteem in African American youth: Racial socialization as a protective factor. *Journal of Research on Adolescence*, 17 (4), 669-682.
- Jorro, A.** (2009). Devenir ami critique. *Entrées Libres*, 38, 8 – 9.
- Lahire, B.** (2003). Crenças coletivas e desigualdades culturais. *Educação & Sociedade*, 24 (84), Setembro 2003, 983-995.
- Lahire, B.** (2008). *La raison scolaire. École et pratique d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Macbeath, J.** (2006), *Stories of improvement: exploring and embracing diversity*. <http://www.leadership.fau.edu/ICSEI2006/Papers/macbeath.pdf> consultado em 27 de Julho de 2010.
- Martin, F.** (2012). Thinking Differently About Difference. *Think Global Thinkpiece*, October 2012. London: Think Global.
- Niza, S.** (2012). *Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta-da-china.
- Niza, S.** (1997). *Formação cooperada*. Lisboa: Educa.
- Paulus, P.** (2012). *Intervir na escola com as pessoas da escola*. Lisboa: AKF Programa K'CIDADE.
- Paulus, P.** (2010). *De experiências na escola. Cinquenta e três olhares discretos e menos discretos*. Lisboa: IE-UL (policopiado).
- Paulus, P.** (2006). *A escola faz-se com pessoas. Undi N ta bai?* Porto: Profedições.
- Pina Almeida, J. C.** (2006). A Escola e a Diversidade Cultural: Algumas Notas sobre a Educação multicultural em Portugal. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14-15.
- Pumfrey, P. e Verma, G.K.** (1990). *Race Relations and Urban Education: Promising Practices*. London: The Falmer Press.
- Sacoor, N.** (2013). Percursos de reflexão à volta da diversidade, em contextos de educação e formação. *Actas Afirse*. Lisboa: IE-UL.

- Sacoor, N. et all** (Ed.) (2012). *Desocultar a Diversidade na Escola e na Formação*. Lisboa: AKF Programa K'CIDADE
- Seabra, T.** (2010), *Adaptação e Adversidade: o Desempenho Escolar dos Alunos de Origem Indiana e Cabo-Verdiana no Ensino Básico*. Lisboa: ICS-UL.
- Trindade, R. e Cosme, A.** (2010). *Educar e aprender na escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Vygostky, L. S.** (2007a). *Pensamento e linguagem. Obras escolhidas 1*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Vygostky, L. S.** (2007b). *A formação social da mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda..
- Wenger, E.** (1998). *Communities of practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: University Press

Educación para la paz y la resolución de conflictos en entornos socioeducativos

Education for peace and conflict resolution within socioeducational environments

Ascensión Palomares Ruiz

Universidad de Castilla-La Mancha (España)

ascension.palomares@uclm.es

Resumen

Marco conceptual. La Escuela no es ajena de la sociedad en que se encuentra inmersa, lo que nos obliga a reflexionar sobre qué queremos conseguir con la escolarización y qué organización resulta más eficaz para dar respuesta a los problemas sociales. Diariamente, se difunden informaciones sobre nuevas víctimas de la violencia, generando una alarma social, especialmente ante la incursión del *cyberbullying*, que precisa un amplio análisis, con rigor científico y metodológico. Los **objetivos** se centran en formular propuestas concretas para propiciar una convivencia pacífica y solidaria en los Centros docentes; identificar los elementos clave para fomentar la democracia en la Escuela; y analizar las competencias que se ponen en juego para conseguir que el alumnado interactúe social y profesionalmente con su entorno. La **metodología de la investigación** es de tipo descriptiva o interpretativa, que facilita un diagnóstico de la situación de la educación para la democracia, la paz y la convivencia en la sociedad actual, más concretamente, en el contexto de Albacete, en la Universidad de Castilla-La Mancha, en el curso 2011-12. Se busca el conocimiento y la interpretación de la realidad, para mejorarla. Los cuestionarios se han utilizado para recopilar informaciones de carácter general y han servido de base para la elaboración posterior de entrevistas. La información obtenida se ha analizado en dos fases y con dos técnicas diferentes, siendo la primera de ellas de tipo cuantitativo y, la segunda, preferentemente cualitativa. Los análisis descriptivos se han realizado mediante el programa SPSS (Versión 20). Los **resultados** han evidenciado que existen modalidades de acoso escolar a las que no se les da respuesta como el *cyberbullying*. Además, se ha comprobado la falta de formación del profesorado y el desconocimiento de prácticas educomunicativas para gestionar los conflictos en la comunidad educativa y mejorar el clima escolar. Entre las **conclusiones** más significativas, habría que destacar la gran preocupación y angustia emocional de los entrevistados por la rápida invasión del *cyberbullying* y las consecuencias

que ello podría conllevar si no hay una adecuada educación para la participación democrática, la paz, la no violencia, la tolerancia y la solidaridad, desde la más temprana edad.

Palabras clave: *Cyberbullying*, Educación para la paz, Diversidad, Violencia.

Abstract

Conceptual framework. The School is no stranger to the society in which it is immersed, which forces us to reflect on what we want to get with schooling and which organization is more effective to address social problems. Information about new violence victims is daily spread, generating social unrest, especially in the incursion of cyberbullying, which requires extensive analysis, with scientific and methodological rigor. The **objectives** are focused on formulating concrete proposals in order to propiciate a peaceful and harmonious coexistence within the educational Centers; identifying the key elements to enhance democracy in the School; and analyzing the competencies brought into play so as to get students interact socially and professionally with their environment. **Research methodology** is descriptive or interpretative, which provides a diagnosis of the situation of education for democracy, peace and coexistence in today's society, more specifically, within the context of Albacete, University of Castilla-La Mancha, and year 2011-12. Regarding the method, it does not focus on the dualism of quantitative and qualitative approaches, but rather on searching for knowledge and interpretation of reality, pretending to improve it. Questionnaires have been used in order to collect general information, being a basis for the subsequent preparation of interviews. The information obtained has been analyzed in two phases and with two different techniques, being the first one quantitative and the second one, preferably qualitative. Descriptive analyzes have been performed using SPSS (Version 20). The **results** have shown that there are forms of bullying are not given that response as the cyberbullying. In addition, found the lack of teacher training and lack of practical educomunicativas to manage conflicts in the education community. Among the most meaningful **conclusions**, it should be emphasized the great worry and emotional distress of those interviewed by the rapid invasion of cyberbullying and the consequences which could arise if there is no proper education for democratic participation, peace, non-violence, tolerance and solidarity, from the earliest age.

Keywords: Cyberbullying, Education for peace, Diversity, Violence.

1. Marco conceptual

La *cultura de la participación* implica una forma común de entender, percibir y vivir los problemas educativos, un método de trabajo que permita a la Comunidad Educativa la gestión colectiva de los Centros. Actualmente, a pesar de que la apertura y relación del Centro con la comunidad educativa,

aún se estima insuficiente la participación del alumnado, en decisiones significativas de la gestión de los Centros. Dicha participación viene reconocida en la Constitución Española y en la normativa que reglamenta los Centros educativos, lo que supone un reconocimiento expreso por parte del Estado que regula los derechos fundamentales de todos los implicados en el proceso educativo, y tiene su esencia en la propia naturaleza de la educación. Además, diferentes investigaciones realizadas sobre la participación de los padres del alumnado en los Centros, ponen de manifiesto que los equipos directivos, el profesorado, los equipos de apoyo, la Inspección Educativa y las Administraciones educativas, todavía no apoyan suficientemente la participación externa en los Centros educativos. En este sentido, resulta muy interesante la investigación realizada por Martín-Moreno (2010: 514), que se plantea como una indagación sobre la construcción del rol participante externo y se ha dirigido a captar en qué medida y cómo fomentan la participación externa los profesionales de los Centros educativos, desde la asunción de que la construcción del rol de participante externo está fuertemente influida por las oportunidades que proporcionan estos profesionales a los posibles participantes. Por tanto, entre otras medidas, se insiste en que habría que reconsiderar el peso otorgado por la legislación a la representación de los padres y al alumnado, respecto a los otros miembros de la comunidad en el Consejo Escolar.

Se parte de la base que la Escuela es *“una sociedad democrática, concebida como comunidad vital, cuyo fin primordial es proporcionar el marco específico para la educación sistemática”* (Palomares, 2011b: 177). Por tanto, la Escuela como comunidad educativa, trasciende al medio social en el que se halla inmersa geográficamente, estableciendo relaciones con el medio exterior, recibiendo del mismo influjos del contorno natural, social y cultural; así como, aportando las diversas influencias formativas originadas en el Centro. Por tanto, hay que conocer el entorno socio-económico, cultural y lingüístico, y diseñar –en base al mismo- las líneas de sus proyectos y actuaciones educativas. En la sociedad moderna, la Escuela se encuentra con la exigencia de desempeñar papeles diferentes y, a veces, incluso contradictorios, lo que constituye una fuente de tensiones, que sólo pueden superarse con la introducción de las necesarias innovaciones en metodologías, contenidos y aspectos organizativos, si se desea formar personas capaces de afrontar los graves problemas de una sociedad en acelerado proceso de cambio (Palomares, 2011a).

Existe una evidente relación entre la participación en educación y la social, entre lo que se hace dentro y fuera de la Escuela, pues la participación es una realidad holística que va más allá de la intervención individual o de determinados grupos en contextos formales y reglados. Es decir, es muy difícil que se desarrolle una Escuela democrática si no está enmarcada en un contexto social democrático, pues la participación social contribuye a reducir la distancia entre los ciudadanos y las instituciones, a hacer más transparentes los procesos organizativos. Por ello, llegar a interiorizar estos

principios significa asumir cotidianamente las estructuras democráticas y los valores que en ellas subyacen como aceptación de las decisiones mayoritarias, el respeto a las opiniones de las minorías, el valor del diálogo como medio para superar conflictos entre partes, la representatividad de los responsables democráticamente elegidos, etc. (Palomares & Serrano, 2013).

Resulta interesante destacar que la LOE (2006) define la participación como el valor básico para la formación de ciudadanos y ciudadanas autónomos, libres, responsables y comprometidos con los principios y valores de la Constitución, considerando el principio de la participación de la comunidad escolar como fundamental en los Centros públicos, especifica que las Administraciones educativas deben fomentar, favorecer y regular este principio y su desarrollo, mediante la regulación de los órganos colegiados y otras fórmulas organizativas. Igualmente la LOMCE (2013), especifica que: *“el aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas con pensamiento propio”* (p. 97858). Insistiendo en que:

“Una sociedad más abierta, global y participativa demanda nuevos perfiles de ciudadanos y trabajadores, más sofisticados y diversificados, de igual manera que exige maneras alternativas de organización y gestión en las que se prime la colaboración y el trabajo en equipo, así como propuestas capaces de asumir que la verdadera fortaleza está en la mezcla de competencias y conocimientos diversos” (Preámbulo IV, p. 97860).

Como puede comprobarse, se ha avanzado poco en la participación real de todos los miembros de la comunidad educativa y, como indican Antúnez y Gairín (1996: 66), *“una participación eficaz y satisfactoria debería estar caracterizada por los principios de corresponsabilidad, cooperación, coordinación, autoridad y democracia”*. En la participación de los padres y del alumnado en los Consejos Escolares hay mucha formalización de lo establecido por la legislación y que no llega a calar con el verdadero significado de una actividad compartida y, además, la participación es indirecta a través de sus representantes. Lógicamente, hay que preguntarse si existen los cauces y los recursos oportunos para que dichas actividades lleguen a los representados.

Actualmente, los países de la Unión Europea (UE) no cuentan con un órgano propio de participación de los representantes de los intereses sociales de la educación y la participación de los sectores que representan intereses sociales en el campo educativo se encuentran en proceso de consolidación institucional muy condicionada por el reparto de competencias existente en el sector. Sin embargo, existe un claro intento para potenciar la coordinación de políticas educativas en los distintos países, asumiendo objetivos comunes en la mejora de los distintos sistemas. En este sentido, cabe destacar el conocido proceso de Bolonia (encaminado a la consecución del Espacio Europeo de

Educación Superior), el proceso de Copenhague, las Recomendaciones EQF y ECVET en el ámbito de las cualificaciones profesionales y la transferencia de aprendizajes en Formación Profesional, o la Recomendación del Parlamento Europeo y la Comisión de 18 de diciembre de 2006, referida a las competencias clave para el aprendizaje permanente, la Red Europea de Consejos de Educación (EUNEC), intentan desarrollar funciones participativas y consultivas.

2. Objetivos

En las investigaciones desarrolladas se han planteado los siguientes objetivos:

- a)** Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.
- b)** Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la equidad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas.
- c)** Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del Centro un lugar de participación social y cultural en el entorno donde esté ubicado.

3. Metodología de las investigaciones

las investigaciones que presentamos se incardinan en las iniciadas en el año 2011 y que se han ido ampliando y profundizando en los dos años siguientes, en el contexto de la Universidad de Castilla-La Mancha, centrada en el alumnado que cursa los Estudios de Grado de Maestro (E. Infantil y E. Primaria), participando una muestra de 260 alumnas y 32 alumnos.

En relación con el tipo de investigación, habría que destacar que confluyen teoría, desarrollo y análisis de la misma con el propósito de proporcionar información, comprender, explicar y evidenciar a través de la utilización de la investigación de tipo descriptiva o interpretativa. Se parte de la concepción de que los estudios descriptivos dan por resultado un diagnóstico, que -en este caso- es la participación del alumnado en el sistema educativo, desde una perspectiva reflexiva y crítica. Respecto al método, no se entra en el dualismo de lo cuantitativo y lo cualitativo porque la investigación en la

enseñanza no es sólo un problema de métodos y técnicas, sino de conocimiento y de interpretación de la realidad, para intentar mejorarla. Por ello, se puede decir que la dimensión cualitativa de la investigación reúne los criterios de rigor relacionados con la credibilidad de la investigación. Además, el rigor de la investigación está también garantizado, en lo que afecta a la dimensión cuantitativa de la investigación, la construcción de instrumentos, el control de todo el proceso y el rigor en la recogida de la información. Los cuestionarios utilizados se han pasado a las personas implicadas en el estudio, con el fin de recopilar informaciones de carácter general y han servido de base para la elaboración posterior de entrevistas. Por otra parte, dichas entrevistas personales han facilitado el conocimiento de determinados aspectos no recogidos en los cuestionarios. Todos los datos de naturaleza cuantitativa y cualitativa, fueron triangulados con el fin de comprender en profundidad la experiencia analizada. La validez del cuestionario se ha realizado sobre el contenido, criterio y constructo. Para la validez del contenido, recurrimos a la consulta de cinco expertos. La validación interna se realizó pasando la prueba a cinco profesores. En la validez del criterio, se comparó nuestra escala con otras experimentadas (Anderson, Poellhuber & Mckerlich, 2010). Para la validez del constructo se comprobó la fiabilidad de las preguntas cuantitativas, a partir del coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach, obteniendo un valor general de 0,93, que puede considerarse fiable.

La información obtenida se ha analizado en dos fases y con dos técnicas diferentes, siendo la primera de ellas de tipo cuantitativo y, la segunda, preferentemente cualitativa. Los análisis descriptivos se han realizado mediante el programa SPSS (Versión 20), que ha facilitado –en algunos casos- información muy concreta sobre los indicadores establecidos y el grado de cumplimiento de cada uno de ellos. El análisis cuantitativo ha tenido menor importancia, aunque ha posibilitado conocer:

- a)** Los intereses del alumnado respecto a la mejora de la convivencia pacífica y la participación democrática en los Centros educativos y en la sociedad, en general.
- b)** Las diferencias y similitudes entre el alumnado de las distintas carreras universitarias respecto a su experiencia y valoración de la ciudadanía reflexiva y crítica.
- c)** Las posibles causas de la insuficiente participación del alumnado en las decisiones que les afectan.

4. Resultados

Se evidencia la necesidad de tener en cuenta todos los elementos influyentes en el centro, como los docentes, padres y madres de alumnos y los propios alumnos. Por ello, la participación democrática de todos los implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje resulta fundamental para conseguir una educación de calidad. Sin embargo, dicha participación no se realiza en la práctica, como puede comprobarse en la Tabla 1 que refleja la composición del Consejo Escolar. Se muestra que no existe representación del alumnado en los Centros Públicos de Educación Infantil o Primaria. Asimismo, en la Tabla 2, se indica la composición del Consejo Escolar en un Centro de Educación Secundaria. Es importante destacar que el artículo 126.2 de la LOE establece que, una vez constituido el Consejo Escolar, éste designará una persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.

Tabla 1: Composición del consejo escolar en un centro público de educación infantil/primaria

Centros públicos de educación infantil-primaria				
Representantes	Unidades del centro			
	9 ó más	6 a 8	3 a 5	1 ó 2
Director/A (Presidente/a)	1	1	1	1
Jefe de estudios	1	-	-	-
REPRESENTANTE SOCIAL (Lo nombra el Ayuntamiento)	1	1	1	1
Maestros/as	5	3	2	
Padres y madres (Uno de ellos en nombrado por el AMPA)	5	3	2	1
Representante del PAS (Personal de Administración y Servicios)	1	-	-	
Secretario (Con voz y sin voto)	1	-	-	-
Alumnado	-	-	-	-
Total con voto	14	8	6	3

Fuente: elaboración propia

Tabla 2: Composición del consejo escolar en un centro público de educación secundaria

Centros públicos de educación secundaria		
Representantes	Unidades del centro	
	Más de 12	Menos de 12
Director/a (presidente/a)	1	1
Jefe de estudios	1	1
Representante social	1	1
Profesores/as	7	5
Padres y madres (1 de ellos designado por el ampa)	3	2
Alumnado	4	3
PAS	1	1
Organizaciones empresariales o instituciones laborales (con voz y sin voto)	(1)	
Secretario o administrador (con voz y sin voto)	1	1

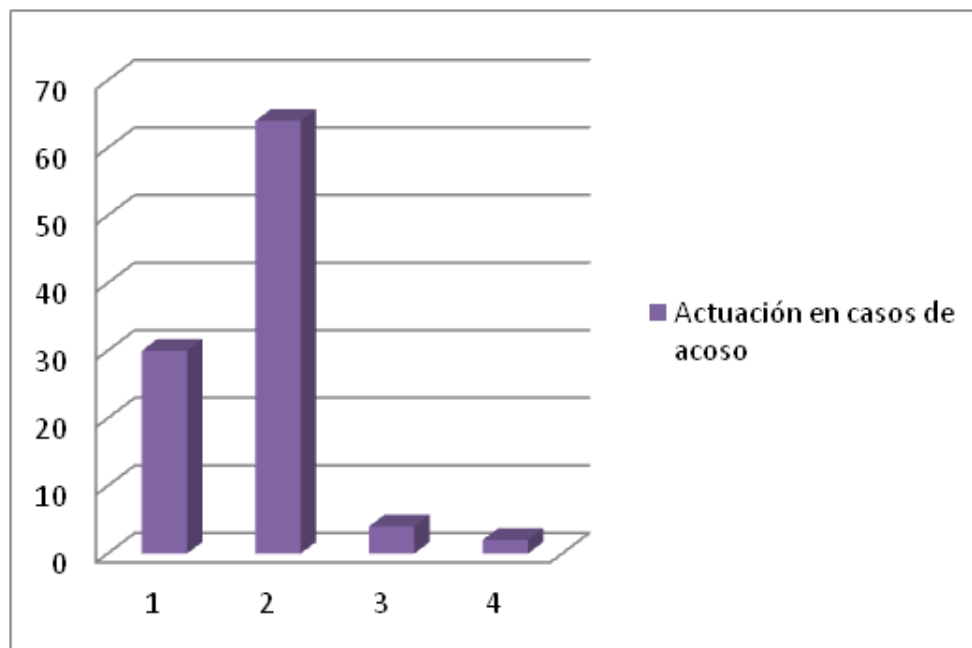
Fuente: elaboración propia

Entre los resultados más significativos, se podrían resaltar que, las propuestas en el sistema educativo que se deben implantar para evitar situaciones de acoso y mejorar la gestión de los conflictos, que superan el 60%, en la puntuación máxima (Totalmente de acuerdo), son:

- a)** Educar para la convivencia pacífica y el respeto de los derechos humanos.
- b)** Cumplir una función social esencial, partiendo de la estrecha relación entre sistema educativo, sistema productivo y sociedad.
- c)** Cooperar para la adecuada incorporación del alumnado al mundo del trabajo y a la vida cotidiana.
- d)** Regirse por principios democráticos.
- e)** Introducir el debate y la reflexión crítica en las aulas.
- f)** Respetar la pluralidad existente en la sociedad.
- g)** Garantizar el respeto a la diversidad.
- h)** El profesorado debe ser consecuente con sus ideas, planteamientos y sentimientos.

Resulta evidente que, la falta de la participación democrática del alumnado, favorece un aumento progresivo de casos de maltrato entre iguales (*bullying*) y que cada vez suelen ser más pequeños los alumnos acosados. Por ello, habría que destacar la “*interesada pasividad*” ante las posibles situaciones de acoso. En este sentido en el Ítem 8 del Cuestionario, se les preguntaba si habían actuado cuando han detectado algún caso de acoso y, solamente un 6%, contesta afirmativamente (La escala de valoraciones utilizada en el cuestionario es la siguiente: 1= nada; 2= poco, 3= bastante, 4= mucho). Los datos ofrecidos son los porcentajes de los resultados válidos (Grafico 1).

Gráfico 1. Actuación en casos de detección de acoso



Fuente: Elaboración propia

El alumnado universitario entrevistado valora que, en la actualidad, hay bastante violencia en los Centros de Educación Secundaria (77%), centrándose en el primer y segundo curso de la ESO (83%); mientras que en Educación Infantil y Primaria alcanza el 40%, y, en la Universidad, es prácticamente inapreciable (12%). Además, el 27% manifiesta haberse sentido acosado en la Escuela frente a un 65%, en la calle. Resulta importante destacar que, en la investigación realizada en el año 2012, irrumpe con fuerza el ciberacoso (*cyberbullying*), manifestando, el 37'6% del alumnado universitario que ha participado en la investigación, una gran preocupación y angustia emocional ante este problema. Además, reconocen que no tienen información sobre las posibles consecuencias de la utilización de información electrónica y medios de comunicación (correo electrónico, redes sociales, blogs, mensajes de texto, teléfonos móviles, etc.), como sistema de acoso a individuos o grupos.

La mayoría del alumnado universitario muestra preocupación por el aumento de la violencia en la sociedad actual; sin embargo, no indica posibles actuaciones para evitarla. Por otra parte, sólo el 15% reconoce que no suelen enviar –o recibir- correos electrónicos amenazantes o utilizar el móvil para enviar –o recibir- mensajes, todos, etc., de acoso a otros/as compañeros/as.

Resulta curioso –como en otros relacionados con la violencia familiar o laboral- esa especie de pacto de silencio de las personas que suelen –y pueden- conocer la situación de acoso. Los estudios realizados permiten comprobar que la dinámica del “*bullying*” se ve favorecida por la pasividad de otros compañeros, que –a pesar de la evidencia del problema- se convierten en observadores interesados e

inhibidos. Tal actitud tiene un componente defensivo, a fin de intentar evitar ser otro posible blanco de los ataques, convirtiéndose así en cómplices pasivos de la situación. Al no apoyar a la víctima de acoso, en cierta medida, sus compañeros están generando y manteniendo las situaciones violentas. Evidentemente, la violencia en las aulas no es una conducta desconocida, sino oculta y silenciada, aunque pase inadvertida para los adultos, posiblemente debido a la falta de cultura democrática en los Centros, que dificulta la participación active del alumnado.

Al realizar una triangulación de los resultados recogidos en el análisis de documentos, entrevistas y cuestionarios, se han encontrado, entre otras, las siguientes conclusiones:

- a)** Falta de formación del profesorado. Se da una alta puntuación a la falta de formación (M-3.05, SD-0.46), considerando que los recursos no es una causa que dificulte la mejora del clima escolar (M-1.97, SD-0.36) (M= Media; SD= Desviación típica; Escala: 1:nada; 2:poco; 3:bastante; 4:mucho)
- b)** No disponer de tiempo para las actividades relativas al fomento de la participación y la mejora de convivencia en los Centros educativos. Los entrevistados consideran que la burocracia y el cumplimentar documentos escritos les reduce tiempo para otras tareas (M-3.16, SD-0.49).
- c)** Falta de motivación y reconocimiento. No hay que olvidar que las emociones no van aisladas y que actúan como un nexo de unión de identidad, conectando los pensamientos, juicios, y creencias y dándoles un gran significado a las experiencias, vivencias en el Centro con familias y superiores que, la mayoría de las veces, no son positivas por falta de comunicación. Los participantes en la investigación valoran que el tiempo dedicado a la mejora de la convivencia no es reconocido por los órganos superiores (M-3.32, SD-0.57).

Todo ello nos lleva a la conclusión de que, en el contexto estudiado, se utilizan modelos informativos y poco participativos y las principales evidencias de la poca utilización del modelo multidireccional y más participativo son: la falta de formación en las TIC (37%), no disponer de tiempo (27%) y la falta de motivación y reconocimiento por parte de las autoridades educativas (18%).

En definitiva, podemos decir que nos hemos encontrado con un contexto dilémico, entre lo que significa la cultura escolar y la cultura fuera de la escuela, lo racional frente a lo emocional, la definición frente a la simulación y la inmersión, los saberes del currículo y los textos frente a la biblioteca de saberes hipertextuales.

5. Conclusiones

Se ha comprobado que la insuficiente participación del alumnado está presente en todos los niveles y en todos los sectores de la Comunidad Educativa, condicionada por una normativa jerarquizada, burocrática y con escaso margen de competencias. Todo ello, ha conllevado una infravaloración de los mecanismos de participación y, por tanto, de la necesidad de participar. Además, cuando el Centro valora que la relación con la familia sólo se hace necesaria cuando hay problemas de rendimiento y disciplina, las dificultades de la participación de los padres y madres se agravan. Sin embargo, si el modelo de participación en que se vincula a la familia en planteamientos educativos del Centro y del aula, dentro de un clima de clara colaboración, la participación es más eficaz y elevada.

En la investigación queda claro la falta de la cultura de la participación del alumnado en los niveles no universitarios. En este sentido, hay que destacar que la participación del alumnado en los Centros de Educación Primaria y Secundaria, se realiza —fundamentalmente— a través del Consejo Escolar y, como instrumentos básicos para la participación, se dispone de:

- El Proyecto Educativo.
- La Programación General Anual.
- Las normas y planes de organización y de convivencia que se apliquen en el Centro.

Se coincide con las conclusiones del I Encuentro CEAMPA-CONCAMPA sobre Participación de las Familias, celebrado 12 de marzo de 2011, donde los representantes de las dos confederaciones estatales de padres y madres, que representa al 95% de las familias con hijos en edad escolar, partiendo de la base que la participación democrática es un medio para mejorar la calidad educativa, al igual que lo es implicarse en la toma de decisiones, promover intereses generales, potenciar la igualdad de oportunidades y fomentar los valores democráticos (Palomares, 2011b).

Las estadísticas existentes nos demuestran que, en nuestro país, la correlación entre la clase social de origen y el nivel alcanzado en la pirámide educativa resulta demasiado coincidente para que pueda hablarse seriamente de igualdad de oportunidades ante la educación. Ni siquiera las expectativas sobre el particular, reflejadas en diversas encuestas, resultan mucho más halagüeñas, tanto en lo referido al nivel de estudios a realizar, como al trabajo a desempeñar, en el que también tiene una fuerte incidencia la clase social de origen. Consecuentemente, el alto grado de reproducción social que acomete nuestro sistema escolar precisa de factores que subsanen los desajustes generados. Por otra parte, el bajo nivel cultural de los sectores más desfavorecidos dificulta —y prácticamente impide— a padres y madres una adecuada orientación de las perspectivas educativo-profesionales de sus hijos/

as, por desconocimiento real de las mismas. Por ello, se propone potenciar la formación de los padres y madres en los procesos de participación democrática y gestión de conflictos.

En las conclusiones, habría que destacar que, se coincide con otras investigaciones, como las realizadas por Siqués, Vila y Perea (2009), y Palomares & López (2013), en la importancia del enriquecimiento que se produce, en la Escuela y la sociedad, con la interculturalidad y la educación para la paz y la participación democrática.

Resulta significativo destacar que, el 67'3% de los encuestados, está de acuerdo con el hecho que "la crisis de valores en la propia Escuela genera agresividad en los centros". Este porcentaje se ha elevado en un 0'7%, respecto al año anterior (2011), que se situaba en un el 66,6% de los encuestados.

Hay que tener en cuenta todos los elementos influyentes en el centro, como los docentes, padres y madres de alumnos y los propios alumnos. En ocasiones, el énfasis suele ponerse en la educación del alumnado; sin embargo, la educación para la paz y la convivencia es necesaria también en la formación del profesorado. En el mundo global como en el que nos encontramos, requiere de un profesorado con una amplia cultura, que no esté centrado exclusivamente en la especialidad. Lo cual lleva a construir una mentalidad abierta y tolerante, capaz de afrontar los estereotipos de manera reflexiva. Esto les llevará a ver la diferencia de culturas como un valor (Palomares, 2007).

En resumen, la educación en valores debe atender todas las dimensiones de la persona humana, en sus relaciones con los demás y en las exigencias sociales que permiten participar plenamente en una sociedad democrática, por lo que se precisa una atención complementaria y suplementaria a la formación impartida en las diferentes áreas del currículo, partiendo de la base que –en todas ellas- se considera que los valores que guían la acción son justos y potencialmente universales para la formación íntegra de la persona (Palomares, 2012).

Una vez más, resulta necesario insistir en que nos encontramos ante un problema social que requiere un planteamiento holístico, en el que los primeros en cambiar actitudes deben ser nuestros representantes públicos, sindicatos incluidos. No debemos olvidar que la mayoría de los alumnos que muestran conductas agresivas en la infancia suelen convertirse en adultos violentos (Palomares, 2007). Por tanto, la educación para la paz, la no violencia, la tolerancia y la solidaridad, desde la más temprana edad, constituyen el mejor medio para prevenir estas situaciones y la también preocupante violencia doméstica. Una tarea en la que deben trabajar colaborativamente, no sólo los padres y docentes, sino la sociedad, en general.

Al igual que en investigaciones anteriores (Palomares & Serrano, 2013), se ha podido comprobar que resulta fundamental una educación en y para el ejercicio responsable de la ciudadanía reflexiva y crítica, la democracia universal, la aceptación del diferente y la convivencia pacífica en el entorno social y natural, en una sociedad multicultural.

Desde el planteamiento de propuestas genéricas que contribuyan a una más adecuada interrelación Escuela-Sociedad y la consiguiente educación democrática para la ciudadanía, se proponen en una serie de medidas concretas, que convendría adoptar para promover la participación del alumnado, siendo las más significativas:

- a)** Potenciar la implicación del alumnado en la vida del aula y del Centro, favoreciendo el aprendizaje de la participación, mediante sus propias vivencias y experiencias, para lo cual conviene delegar progresivamente aspectos funcionales y organizativos.
- b)** Garantizar actividades –por sectores o conjuntas- de formación en la cultura de la participación, a propuesta de los representantes de los distintos sectores de la comunidad escolar.
- c)** Elaborar consensuadamente las normas y los reglamentos que rigen el funcionamiento de los Centros y de sus órganos colegiados, para garantizar la participación, la corresponsabilidad y la autonomía de los Centros.
- d)** Impulsar los Consejos Escolares como auténticos focos de participación.
- e)** Propiciar los aspectos que favorezcan la formación integral de las personas, así como su integración y participación en el medio en que viven.
- f)** Fomentar actitudes y valores de participación, responsabilidad, tolerancia y solidaridad.
- g)** Establecer relaciones permanentes con los diferentes organismos, asociaciones culturales, empresas, etc. del medio en que está ubicada la Escuela, a fin de favorecer la realización de proyectos conjuntos, generando mecanismos mixtos que garanticen la coordinación y planificación.
- h)** Trabajar interdisciplinariamente los temas ambientales y fomentar la toma de postura del alumnado ante los problemas ecológicos.
- i)** Programar la actividad escolar de modo que desarrolle la iniciativa personal, el trabajo en equipo, la creatividad, la capacidad de adaptación y el espíritu crítico.
- j)** Introducir, en el Proyecto educativo, los valores y actitudes precisas para una adecuada incorporación participativa en el mundo.
- k)** Incluir en el Proyecto educativo el concepto y la práctica de interculturalismo, así como el principio de respeto a la diversidad.
- l)** Revisar los materiales curriculares, a fin de evitar en ellos los términos discriminatorios y los prejuicios hacia otras culturas, etnias, etc.
- m)** Impedir cualquier discriminación por razones de sexo, raza, religión, etc.

- n)** Introducir las medidas de prevención necesarias para evitar cualquier tipo de acoso en las Escuelas. Se considera preciso tomar medidas preventivas contra el *cyberbullyng*.
- o)** Promover en el alumnado el uso de un tipo de lenguaje que no suponga discriminación para miembros de determinadas culturas o procedencias.

El actual sistema educativo español (LOMCE, 2013) no tiene un carácter realmente compensatorio, ni da respuesta a las necesidades y diversidades educativas de los usuarios, segregando a gran parte del alumnado. Por otra parte, tampoco contempla el necesario equilibrio entre las necesidades laborales de la sociedad y las expectativas personales. A mayor abundamiento, se está provocando una mayor discriminación de los menos favorecidos personal y socialmente, retrocediendo en derechos en los que se ha ido avanzando en estas últimas décadas.

La interiorización de las pautas de conducta imperantes en nuestra sociedad y la auto-represión sistemática que ellas representan son posiblemente los apartados ideológicos más ocultos y eficaces del Estado, al ser refrendados tácitamente por la familia del alumnado. De mantenerse esta situación, el sistema de domesticación industrial de seres humanos sumisos deja escasas esperanzas para que nuestra futura ciudadanía sea feliz, solidaria y auténticamente responsable.

Ha quedado evidenciado que, en el contexto social y educativo en que nos encontramos, la educación en y para la defensa de los derechos humanos supone un proceso educativo continuo y básico, asentado en los principios de paz y democracia que pretenden profundizar en una cultura de derechos y que tienen como finalidad la defensa de la libertad, la solidaridad, la dignidad y la justicia. Por tanto, resulta fundamental una educación en y para el ejercicio responsable de la ciudadanía, la democracia universal, la aceptación del diferente y la convivencia pacífica en el entorno social y natural. En este sentido se manifiesta el 89% de los participantes en la investigación.

El reto es, por lo tanto, crear contextos de comunicación horizontal e interactiva que inciten el desarrollo de comunidades participativas y colaborativas que estén a la altura de la sociedad del conocimiento. Al igual que en investigaciones anteriores (Palomares & Serrano, 2013), se ha podido comprobar que resulta fundamental una educación en y para el ejercicio responsable de la ciudadanía reflexiva y crítica, la democracia universal, la aceptación del diferente y la convivencia pacífica en el entorno social y natural, en una sociedad intercultural.

Referencias

- Anderson, T., Poellhuber, B. & Mckerlich, R. (2010).** Social Software Survey Used with Unpaced Undergrad. Disponible:<http://auspace.athabascau.ca/handle/2149/2771?mode=full>.
- Antúnez, S. & Gairín, J. (1996).** *La organización Escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2010)** *Contextualización de los Centros Educativos en su entorno*. Madrid. Sanz y Torres/UNED.
- Ley Orgánica 2/2006 (LOE)** de Educación, de 3 de mayo (BOE del 4 de mayo).
- Ley Orgánica 8/2013 (LOMCE)**, para la Mejora de la Calidad Educativa, de 9 de diciembre (BOE del 10 de diciembre):
- Palomares, A. (2007).** *Nuevos retos educativos. El modelo docente en el EEES*. Cuenca: Publicaciones de la Universidad. (2011 a). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, Nº 355, 231-255. Doi:10-4438/1988-592X-RE-2011-355-038. (2011 b). Asociaciones de Madres y Padres (AMPAS) y participación comunitaria. En M. Lorenzo (Coord.). *Organización y Gestión de Centros y Contextos Educativos* (pp.171-201). Madrid: Editorial Universitas. (2012). Deutsche und Spanier-ein Kulturvergleich. En J. Mecke; H. Pöppel & R. Junkerjürgen, *Herausforderungen des Spanischen Bildungssystems* (pp.276-288). Bonn: Bundeszentrale für politische bildung.
- Palomares, A. & López, S. (2013).** Los programas de cualificación Profesional Inicial y la Atención a la Diversidad en CLM. *Enseñanza & Teaching*, 31 (2), 23-44.
- Palomares, A. & Serrano, I. (2013).** La respuesta a la diversidad para una cultura de la paz y la convivencia. En M^a C. Pérez & M^a M. Molero (Comps.), *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp.111-114). Almería: Asoc. Univ. de Educación y Psicología.
- Siqués, C; Vila, I. & Perera, S. (2009).** Percepción y actitudes del alumnado extranjero y del profesorado: un estudio empírico en las aulas de acogida de Cataluña. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17, 7(1), 103-132.

Promoção do envolvimento dos estudantes e prevenção dos comportamentos de risco no ensino superior

Risk behaviors and promoting engagement students in higher education

Maria Cristina Campos de Sousa Faria

Instituto Politécnico de Beja (Portugal)

mcfaria@ipbeja.pt

Resumo

A Escola tem tido uma função protetora para com as novas gerações. Para além de desempenhar o seu papel educativo e formativo dos seus alunos, tem também procurado realizar uma função de intervenção social e estar presente, sempre que possível, na prevenção dos riscos e na promoção de comportamentos saudáveis. Promover o envolvimento dos estudantes em atividades estimulantes e produtivas na Escola parece ser hoje a palavra chave para o sucesso académico, para a proteção e promoção de um estilo de vida saudável e realização pessoal. Neste trabalho pretendemos mostrar os resultados do Estudo Transfronteiriço sobre os Comportamentos de Risco de estudantes do Ensino Superior de Huelva (Espanha), Algarve e Instituto Politécnico de Beja e perspetivar como o envolvimento dos estudantes nas dinâmicas das instituições de ensino superior pode constituir uma estratégia de prevenção de riscos, de promoção da saúde e do sucesso académico. A amostra conta com 1027 jovens de vários cursos do ensino superior. Os estudantes foram inqueridos sobre: hábitos de consumo de substâncias aditivas; dedicação aos jogos de azar, meios tecnológicos (consolas e telemóvel, internet); as suas práticas conducentes a doenças de transmissão sexual; as suas atitudes diante de situações de risco; hábitos no ensino; e prevenção (preferência sobre o tipo de iniciativas a realizar como campanhas informativas sobre determinadas áreas, oferta cultural e desportiva). Nos estudantes inqueridos: as mulheres fumam mais que os homens; a maioria não consome álcool de baixa graduação; conhecem a diversidade de drogas e não apresentam comportamentos de consumo de substâncias aditivas; não consome jogos de azar e apenas alguns o fazem no espaço de casa, sendo mínimo o consumo na instituição, bares e cafés; têm conhecimento dos riscos da SIDA e da Hepatite B e C mas, admitem que têm pouca informação sobre as outras

doenças de transmissão sexual. Os estudantes referem que as campanhas informativas, a oferta cultural e a oferta desportiva são estratégias viáveis para a prevenção de comportamentos de risco e de promoção de comportamentos salutar. Este fato sugere que o envolvimento dos estudantes num plano institucional pode identificar estratégias que conduzam a boas práticas e bem-estar.

Palavras chave: estudantes; ensino superior; comportamentos de risco; promoção do envolvimento na escola.

Abstract

The school has had a protective function for the new generations. In addition to play its role of education and training of its students, has also sought to perform a function of social intervention and be present, whenever possible, in order to prevent risk behaviors and promoting healthy behaviors. Promoting student involvement in stimulating and productive activities in School, seems to be the keyword for academic success, protection and promotion of a healthy lifestyle and personal fulfillment. In this work, first, we intend to show the results of the Study on Transboundary Risk Behaviors of Students in Higher Education of Huelva (Spain), Algarve and Polytechnic Institute of Beja. Second, we tried to perspective how student involvement in the dynamics of institutions of higher education can be a good strategy to risk prevention, health promotion and academic success. The sample includes 1027 youth from various higher education courses. Students were surveyed about: spending habits of addictive substances; dedication to gambling, use of technology (consoles and mobile phone, internet); their practices lead to sexually transmitted diseases; their attitudes toward risk situations; Habits in education, and prevention (preference on the type of initiatives to be undertaken as information campaigns on certain areas, offering cultural and sports activities). Students surveyed showed that: women smoke more than men; the majority did not consume alcohol of low graduation; familiar with the diversity of drugs and have no consumption behaviors of addictive substances; consumes not just gambling and some do within home, with minimum consumption in the institution, bars and cafes; aware of the risks of AIDS and Hepatitis B and C, but admit they have little information about other sexually transmitted diseases. Students report that information campaigns, offering cultural and sports activities are viable strategies for the prevention of risk behaviors and promoting healthy behaviors. This suggests that student engagement at school can help to identify strategies that lead to a good practice and well-being.

Keywords: students; higher education; risk behaviors; promotion of school engagement.

1. Introdução

Os principais factores responsáveis pela maior parte das doenças e mortes em Portugal e nos outros países da Europa, são o tabagismo, os erros alimentares, os problemas ligados ao álcool, a inactividade física e os factores bio-psico-sociais de stresse. Por conseguinte, é cada vez mais importante delinear estratégias eficazes que permitam a diminuição ou erradicação deste tipo de doenças consideradas não transmissíveis, ou não contagiosas (cardiovasculares, cancro, diabetes, doenças mentais, acidentes), visando o mais precocemente possível evitar as suas causas, numa constante jornada de promoção da saúde (Pádua, 2007). Considerando a democraticidade da informação, do acesso aos serviços de saúde e o nível de conhecimentos a que chegámos no século XXI, porque continuam as pessoas a ignorar o perigo e a optar por comportamentos de risco? Vejamos o caso do tabagismo, a maioria das pessoas aceita que o tabaco faz mal à sua saúde e à dos outros, então porquê fumarem? A opção de manter o consumo de tabaco poderia estar relacionada com o facto de estes valorizarem menos a sua saúde, contudo, os estudos mostram que os fumadores não têm necessariamente de valorizar de forma diminuída a sua saúde para manterem este comportamento, o que acontece é que atribuem ao comportamento de fumar um valor também elevado. Portanto, o fenómeno parece ser do foro das percepções de risco. O controlo da epidemia tabágica passa pela adopção de um conjunto diversificado de medidas de prevenção e tratamento do tabagismo. No entanto, as medidas de prevenção do consumo de tabaco eficazes implicam o conhecimento pormenorizado do quando e do porquê de se começar a fumar.

Vários autores referem nos seus estudos que 50 a 60% dos fumadores iniciou o seu consumo antes dos quinze anos de idade e cerca de 90% antes da idade adulta (Nutbeam, Mendoza & Newman, 1988; Joossens, 1988; Jodral, 1992; cit. Instituto de Cardiologia Preventiva, 2002). É preciso olhar para os jovens entre os 12 e os 15 anos, prestar-lhes atenção, mas não só, já que muitos dos fumadores iniciam o consumo depois da idade adulta. Nos anos 90, dados sobre a saúde dos portugueses mostravam que 39% dos fumadores iniciou o hábito de fumar entre os 18 e os 24 anos (época em que muitos estão no ensino superior) e uma prevalência na faixa etária dos 24-34 anos e dos 35-45 anos em ambos os sexos (DEPS, 1997; Nunes, 2002). Os estudos têm mostrado que a maioria dos estudantes universitários começaram a fumar de forma regular no ensino básico ou secundário e que uma percentagem significativa de jovens começa a fumar na universidade.

Podemos então concluir que intervir ao nível dos comportamentos de risco implica o conhecimento das pessoas e dos contextos em que se movimentam, mas, também, inclui envolvê-las no processo de mudança pessoal e/ou grupal e comunitário.

Os resultados do Estudo Transfronteiriço sobre os Comportamentos de Risco no Ensino Superior tem sido alvo de diversas abordagens, neste trabalho, a nossa principal preocupação é evidenciar de que forma esta investigação constitui uma mais valia para uma intervenção perspectivada através do envolvimento dos estudantes no ensino superior. No caso particular, do Instituto Politécnico de Beja verificaram situações em que é preciso intervir, os dados obtidos neste estudo até estão em conformidade com outras investigações anteriormente realizadas nesta instituição (Faria e col., 2004a, 2004b) o que nos permite delinear um padrão de comportamentos de risco e de estilos de vida que é preciso mudar.

2. Comportamentos de risco no ensino superior

Muitos jovens do presente e do futuro têm a sua saúde ameaçada, podem encontrar-se em risco de vida, vir a adquirir doenças, deficiências e incapacidades (Simões, Matos e Batista-Foget, 2006). De acordo com os autores é preciso prestar atenção à origem do risco, em particular, aos factores de ordem social, envolvimento e comportamental e ao período da adolescência, em particular, já que é nesta altura que os jovens geralmente iniciam os seus comportamentos de risco.

O comportamento e estilo de vida surgem como determinantes para a saúde, doença, deficiência/incapacidade e mortalidade prematura. Por exemplo, a adopção de comportamentos de consumo de substâncias evidenciam um estilo de vida que põe em perigo a saúde, o bem-estar e a própria vida do indivíduo. Estamos à espera que as ligações à família, à escola, aos professores, aos amigos, aos grupos de pares, à sociedade e à comunidade, funcionem como factores envolvimento protectores da saúde e não como factores de desenvolvimento de comportamentos de risco, como tantas vezes acontece. Curiosamente, apesar do meio nem sempre ser o mais favorável, tal fato pode aumentar o risco, mas, não determina que o indivíduo opte por comportamentos de risco e estilos de vida desfavoráveis à saúde e ao bem-estar. Por conseguinte, os impactos dos antecedentes e das consequências surgem associados à articulação entre factores envolvimento e factores individuais. Assim, é preciso ter em consideração a pessoa, dado que tudo indica que os factores psicológicos, não são só exclusivamente determinantes dos comportamentos de risco, mas, podem funcionar como *“filtros pessoais através dos quais os estímulos sociais e envolvimento são interpretados e traduzidos em acções”* (Igra e Irwin, 1996; cit, Simões, Matos e Batista-Foget, 2006,150). De acordo com os autores, o seu modelo explicativo dos comportamentos de risco na adolescência destaca a importância da qualidade dos contextos socializadores e das relações estabelecidas como determinantes ao nível das percepções individuais de bem-estar e de satisfação com a escola, que posteriormente, influenciarão a escolha por comportamentos de consumo de substâncias ou por comportamentos salutareos.

Grácio (2009), mostrou que os determinantes do comportamento de consumo de bebidas alcoólicas dividem-se em três grupos: *factores predisponentes* (a experiência prévia, através do contexto das primeiras saídas e dos primeiros consumos; a desinibição e divertimento, o convívio e o ambiente como principais motivos de consumo; a cerveja e o vinho como as principais opções de consumo; os limites de consumo, que diferem conforme a tipologia do consumidor(a); e a percepção do risco, mais associada aos riscos a curto prazo); *factores facilitadores* (a acessibilidade às bebidas alcoólicas, as barreiras, académicas e monetárias, às saídas e aos consumos e a resistência à pressão dos pares); e *factores de reforço* (as mães têm um papel fundamental no aconselhamento dos filhos e na repreensão perante os abusos, enquanto os pais incentivam ao consumo moderado e com gosto; os pares influenciam ao consumo quando o grupo bebe e quando dentro do grupo se bebe pouco ou nada favorecem a redução do consumo).

Os estudos sobre comportamentos de risco em estudantes do ensino superior têm focalizado a sua atenção em áreas como o tabagismo, consumo de drogas e álcool, sexualidade e sucesso/insucesso académico.

O controlo da epidemia tabágica passa pela adopção de um conjunto diversificado de medidas de prevenção e tratamento do tabagismo, mas, antes, temos que contextualizar o problema e as características da sua população.

A investigação mostra que a percepção do consumo de tabaco pode surgir como um factor de risco para a saúde do próprio, fumadores, em comparação com ex-fumadores e não-fumadores, pois, subestimam as consequências nefastas que fumar tem na sua saúde (Pimenta, Leal & Maroco, 2009). Os estudos têm mostrado que a maioria dos estudantes universitários começaram a fumar de forma regular no ensino básico ou secundário e que uma percentagem significativa de jovens começa a fumar na universidade. Os estudos também referem que o tabaco é a porta de entrada para o consumo de outras substâncias, como o álcool e drogas ilegais (Cardenal & Adell, 2000; Perry & Stauffer, 1996; Sells & Blum, 1996; cit. Simões, Matos e Batista-Foget, 2006, 150).

Num estudo (Faria *et al.*, 2004a) realizado com 1017 estudantes do Instituto Politécnico de Beja verificou-se que 50,3% da população nunca fumou, e aqueles que fumavam diariamente (25,4%) referem que consomem 10 cigarros por dia (12,2%) ou entre 10 e 20 (13%). Verificou-se ainda que as razões apresentadas para começar a fumar foi a curiosidade (20,35%) e a influência de amigos (9,6%). Na manutenção do consumo 10% fazem-no para gerir o stresse. Verificou-se que 60.1% da população não consome álcool, e aqueles que consomem, a maioria fá-lo em dias de festa (48.6%) e outros só aos fins de semana. Apurou-se ainda que a bebida mais procurada é a cerveja. É de notar que a maior parte referiu que nunca tinha consumido substancias ilícitas (94,4%), e entre os poucos que consumiam (7,7%) era a cannabis a substancia mais referenciada. Os principais sintomas associados

ao consumo de drogas são o cansaço (2,1%), irritabilidade (1,6%), a dificuldade em dormir (1,3%) e a fadiga (1,2%), que em nada ajudam o desempenho académico.

Num outro estudo (Faria *et al.* 2004b) realizado com 436 alunos da mesma instituição de ensino superior, verificou-se que em alturas de stresse académico 22,94% dos inquiridos recorriam ao tabaco para esbater o stresse.

De acordo com Negreiros (1998) os objectivos da prevenção vão para além de evitar o aparecimento e/ou acontecimentos desfavoráveis, alargando-se à acção de promover a saúde, estimular potencialidades e maximizar o desenvolvimento psicossocial dos indivíduos. Por conseguinte, as instituições de ensino superior deverão diligenciar esforços no sentido da manutenção dos comportamentos saudáveis e da prevenção de comportamentos de risco. As estratégias para levar por diante este trabalho dignificador da vida dos jovens adultos e destes enquanto futuros profissionais, são já conhecidas e justificada a sua eficácia pela literatura: auto-regulação, apoio entre pares, efeito Pigmalião (Pereira, 2013), voluntariado (Santos & Bonito, 2010), mobilidade da aprendizagem (Comissão das Unidades Europeias, 2009) *Service-learning* (Gray, Ondaatje, & Zakaras, 1999) e envolvimento dos alunos na escola (Veiga, 2009, 2013).

3. EAE e estratégias de intervenção cognitivo-comportamentais

O envolvimento dos estudantes nas escolas tem sido perspectivado como uma solução para os problemas de desempenho académico baixo e do abandono escolar, em qualquer grau de ensino. É apresentado também como um mediador entre as influências contextuais, os resultados académicos, sociais, e de aprendizagem emocional (Veiga *et al.*, 2009). O conceito “*envolvimento dos alunos na escola*” (EAE) — *engagement* — tem assumido grande centralidade na educação apresentando-se como um conceito transdisciplinar e multifactorial. Por conseguinte, é entendido como a vivência da vinculação do aluno à escola, em dimensões específicas como a cognitiva, afectiva, comportamental e agenciativa (o aluno como agente de acção) permitindo compreender o sentimento de pertença e o grau de adaptação de cada aluno à sua escola. Os estudos têm mostrado que o envolvimento dos alunos nas escolas se encontra associado de forma positiva com o seu desempenho académico (Ryan & Deci, 2000, cit, Veiga *et al.*, 2009) e que se constitui como um factor protector em relação ao mau desempenho e ao desajustamento escolar (Veiga, 2007, 2008).

As estratégias de intervenção utilizadas para fazer face aos problemas de sucesso e realização apresentados pelos alunos podem passar por acções promotoras da sua motivação. A este propósito, Pereira (2013) refere algumas estratégias de intervenção cognitivo-comportamentais em contexto de ensino e aprendizagem, como a autorregulação, o apoio entre pares e o efeito Pigmalião.

A aprendizagem autorregulada refere-se ao modo como os alunos se mostram competentes em relação aos seus próprios processos de aprendizagem (Schunk, 2000, cit. Pereira, 2013, 478). Segundo os autores os alunos autorregulados constroem os seus próprios objectivos de aprendizagem, intenções e fixação de metas, ou eventuais ajustamentos, mostrando-se ativos em todo o processo de aquisição de conhecimentos de forma a asseverar o sucesso nos desempenhos. Por conseguinte, a autorregulação é um processo individual, que tem em consideração as interacções com o contexto ou com o ambiente externo do individuo. O modelo de análise triárquica do funcionamento apresentado por Zimmerman (2000, cit. Pereira, 2013, 479) explica como as características do estudante autorregulado se relacionam num sistema intra-ativo e interactivo, contemplando nas suas dinâmicas os *Elementos Pessoais* (Metacognição, Motivação/Volição), os *Comportamentos* (Auto-observação; Autorreacção; Auto julgamento) e o *Envolvente* (Ambiente/Situação). Este processo é cíclico (os retornos dos desempenhos e experiências anteriores são utilizadas para fazer ajustamentos e adaptações nos vários níveis) e pode apresentar várias fases, e, em particular, três tipos de actividades autorreguladoras gerais podem ser consideradas: a planificação, o controlo e a verificação. No que diz respeito aos processos que se desenvolvem em cada uma das fases Zimmerman (2000, cit. Pereira, 2013, 480) considera três: a previsão, o controlo dos desempenhos e decisão e a autorreflexão. Por conseguinte, segundo os autores, para se poder intervir é preciso entender o que promove o desenvolvimento das competências, o que leva os estudantes a apresentarem um auto-controlo e uma motivação que permita adequar as estratégias utilizadas às tarefas e desafios escolares, conduzindo a um desempenho escolar de sucesso.

O apoio entre pares é dado de forma voluntária e organizada, permitindo a promoção da motivação na aprendizagem. De acordo com Pereira (2013) podemos encontrar vários tipos de grupos de apoio entre pares: no âmbito do apoio emocional; na mediação e resolução de conflitos; na educação e informação e mentorado. A intervenção envolvendo grupos de pares têm-se apresentado uma vantagem não só para quem é ajudado, mas, também para quem ajuda.

O efeito Pigmalião na escola visa criar condições para que os professores e alunos desenvolvam relações positivas facilitadoras do desenvolvimento e aprendizagem. Ao fomentar as expectativas positivas relacionais entre professores e alunos a actuação dos professores é compreendida como a de agentes activadores do desenvolvimento humano, da motivação para a realização das tarefas académicas, do empenhamento escolar e das expectativas positivas na resolução dos acontecimentos de vida.

É preciso que o professor seja um facilitador do envolvimento dos alunos na escola e encontre as melhores estratégias para cada aluno, de forma a este possa alcançar êxito, sentir-se satisfeito com o seu processo de aprendizagem e perceber que a escola vai ao encontro das suas necessidades formativas e o/a apoia na resolução dos seus problemas académicos, profissionais e pessoais.

4. Mobilidade e aprendizagem-serviço na escola

No Livro Verde (Comissão das Unidades Europeias, 2009) a “*mobilidade para fins de aprendizagem*” é compreendida como uma mobilidade transnacional para aquisição de novas competências constituindo-se como uma das formas mais importantes dos indivíduos, em especial os jovens, poderem reforçar a sua futura empregabilidade e o seu desenvolvimento pessoal. Os estudantes desenvolvem competências ao nível linguístico e cultural e deparam-se com novos conhecimentos que lhes podem permitir, num futuro próximo, uma maior empregabilidade. Este processo permite a abertura das instituições de educação e formação, em particular, ao espaço europeu, bem como a competitividade a nível europeu e internacional. Por outro lado, a mobilidade para fins de aprendizagem também pode ajudar a ultrapassar os riscos de isolamento, protecção e xenofobia e promover a identidade e cidadania europeias entre jovens.

Um conceito de mobilidade mais restrito, em que o estudante se movimenta e aproxima da sua comunidade para aprender e ajudar pode também ser uma mais valia para o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes e da comunidade. Assim, todos saem a ganhar. O *Service learning* ou aprendizagem ligada ao serviço na comunidade consiste em apresentar aos estudantes o desafio de estes colocarem os seus conhecimentos, aprendizagens e técnicas ao serviço dos outros. Assim, através de um modo agradável e até divertido, os estudantes são convidados a explorar e aprender sobre o mundo que os rodeia e a ajudarem a construir a sua comunidade, a sua nação, contribuindo para edificar um mundo melhor. Os estudantes dão o seu tempo e aplicam os seus conhecimentos e competências para ajudar os outros, através de acções planeadas, inseridas em programas de intervenção comunitária. Por conseguinte, o *Service-learning* é uma estratégia de ensino e aprendizagem que integra serviço comunitário significativo com instrução e reflexão para enriquecer a experiência de aprendizagem, ao mesmo tempo que permite ensinar a responsabilidade cívica e fortalecer as comunidades (Gray, Ondaatje, & Zakaras, 1999). De acordo com os autores, trata-se de uma experiência de aprendizagem estruturada, que combina o serviço comunitário com a preparação e reflexão.

As comunidades ficam enriquecidas com este tipo de programas, pois, os estudantes ajudam as organizações comunitárias a chegar mais perto das pessoas e a melhorarem a qualidade dos seus serviços. A sua satisfação sobre a contribuição destes estudantes voluntários manifesta-se na avaliação que realizam do seu trabalho atribuindo-lhes altas notas em todas as dimensões, em particular, ao nível do entusiasmo e competências interpessoais. Por outro lado, com estes programas que com o tempo de tornam sustentáveis, as instituições vêm as suas relações com a comunidade fortalecidas e

observam ao nível dos cursos ministrados a expansão das oportunidades de serviços para estudantes no terreno.

Apesar do anteriormente exposto, convém ainda chamar a atenção para o fato de ficar bem explícito aquilo que o *Service-learning* não é: (1) Um episódio de um programa de voluntariado; (2) Um anexo de uma escola ou de um currículo;. (3) Uma prestação de serviço comunitário em horas para uma graduação; (4) Uma prestação de serviço à comunidade por punição; (5) Exclusivo ao ensino superior; (6) Não privilegia só um lado, isto é, só beneficiar os alunos ou somente a comunidade. E quais são as principais características do *Service-learning*:

- Experiências de *Service-learning* são percebidas pelos seus participantes como positivas, significativas e reais.
- Envolvem experiências cooperativas e não competitivas e promovem aptidões associadas ao espírito de equipa e envolvimento comunitário e de cidadania.
- Contacto com os problemas concretos e desafio à reflexão crítica.
- Oferece oportunidades de envolvimento na resolução de problemas e os participantes podem contribuir com os seus conhecimentos e técnicas.
- A vivência da experiência tem como efeitos a percepção de um significado pessoal da participação, gera consequências emocionais, de mudança de valores, ideias e, por isso, desenvolve competências de apoio social, emocional e de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo.
- Proporciona um serviço à comunidade e também aprendizagens poderosas aos estudantes.
- É um processo dinâmico.

No ensino superior, o *Service-learning* proporciona às instituições de ensino superior e aos seus estudantes um “*contexto da comunidade*” para a sua educação e formação, o que lhes permite articular os seus cursos académicos com o exercício dos seus papéis como cidadãos.

Como é que geralmente este tipo de programa pode afectar os alunos? De acordo com os autores, os resultados indicam uma forte correlação entre a participação dos alunos num curso de serviço-aprendizagem e uma maior responsabilidade cívica, e ainda, uma relação entre as “boas práticas” desenvolvidas, laços fortes com a comunidade e a experiência do serviço e o conteúdo do curso de ensino superior (Gray, Ondaatje, & Zakaras, 1999). O professor passa a ter um papel de um agente facilitador e não de um controlador (Seifer S. & Connors K., 2007). Acompanha e orienta o seu aluno no processo de uma aprendizagem pela experiência ou “*learning by doing*” como o centro de toda a descoberta e a oportunidade para reflexão crítica e o desenvolvimento de competências, que dão sentido à aprendizagem e experiência pessoal vivenciadas.

5. Estudo transfronteiriço sobre os comportamentos de risco no ensino superior

5.1 Objectivo

O *Estudo Transfronteiriço sobre os Comportamentos de Risco no Ensino Superior em universitários de Huelva (Espanha), Algarve e Instituto Politécnico de Beja*, constituiu-se como uma iniciativa viável para se poder delinear uma intervenção adequada e eficaz com a população de estudantes em contexto de ensino superior.

A investigação tinha como o objectivo conhecer os principais comportamentos e as situações de risco para a saúde dos estudantes e delinear a partir dos resultados estratégias de promoção da saúde e prevenção de comportamentos de risco

5.2 Participantes

Participaram neste estudo um total de 1027 jovens, dos quais 653 (63,6%) são do género feminino e 374 (36,4%) são do género masculino, sendo 518 estudantes da Universidade de Huelva, 307 da Universidade do Algarve e 202 do Instituto Politécnico de Beja.

Os estudantes frequentavam vários cursos do ensino superior: de Ciências da Educação, Ciências Sociais e do Comportamento, Ciências Experimentais e Humanidades.

5.3 Instrumento

Foi construído um Questionário para o efeito, em versão portuguesa e versão espanhola, que foi alvo de pre-teste. Os jovens estudantes do ensino superior foram inqueridos sobre: (1) os seus hábitos de consumo de substâncias aditivas (tabaco, álcool, outros e local de consumo), (2) a sua dedicação aos jogos de azar, meios tecnológicos (consolas e telemóvel) e da internet (ócio, estudo, horário e espaço de utilização); (3) as suas práticas conducentes a doenças de transmissão sexual (conhecimento dos riscos para a saúde, utilização do preservativo em casais com relação estável e identificação de doenças sexuais apresentadas por estudantes); (4) as suas atitudes diante de situações de risco (tomada de decisão face ao consumo, razões para consumir, face ao contágio das DST); (5) Hábitos no ensino superior (assiduidade e estudo, média das classificações, actividades realizadas no tempo livre ou de ócio); e (6) prevenção (a sua preferência sobre o tipo de iniciativas a realizar como campanhas informativas sobre determinadas áreas, oferta cultural e desportiva, entre outros).

5.4 Resultados

No Estudo Transfronteiriço verificámos que a maioria dos estudantes inquiridos não fuma, não consome álcool de baixa graduação, têm conhecimento sobre drogas e referem não consumir, não consomem jogos de azar, utilizam tecnologias (telemóvel, consola, internet), preferencialmente em casa. Contudo, verifica-se que existem alunos com comportamentos de risco, como podemos observar pelos dados recolhidos que de seguida se apresentam.

A maioria dos estudantes inquiridos referiu que não fuma, contudo, existe uma parte deles que consomem 6 a 10 cigarros por dia (Huelva:11%; Algarve: 4,9%; e Beja: 8,9%) e observa-se um consumo de 11 a 20 cigarros por dia para alguns estudantes do Algarve (4,6%) e de Beja (7,9%). Os dados mostram que os estudantes portugueses fumam mais que os espanhóis e que relativamente a Beja, o consumo observado vai no mesmo sentido dos dados registados em 2004 pelo estudo mencionado anteriormente. As mulheres parecem fumar mais que os homens, confirmando a tendência geral da diferença de género neste tipo de consumo verificada nos estudos recentes.

A grande maioria dos estudantes inquiridos não consome álcool de baixa graduação (Huelva=53,7%; Algarve=49,2%; Beja=44,1%), contudo, muitos deles que consomem apresentam um consumo semanal de 1 a 3 copos por semana (Huelva=32,6%; Algarve=35,8%; Beja=38,1%) e 4 a 5 copos por semana (Huelva=10,2%; Algarve=1,4%; Beja=13,4%). Quanto ao consumo de álcool de alta graduação (*whisky, rum, gin*) observou-se que 66% dos estudantes de Huelva consomem esses tipos de bebida e que 14,7% bebem 1 a 2 copos por semana e 12,4% 3 a 4 copos por semana. Os seus colegas do Algarve cerca de 47,2% refere não consumir, no entanto, 39,4% refere que ingere algumas vezes e 7,2% um a dois copos por semana.

De uma maneira geral os estudantes inquiridos conhecem a diversidade de drogas e não apresentam comportamentos de consumo de substâncias aditivas. Contudo, ficámos a saber que os estudantes de Huelva consomem preferencialmente cannabis (8,3%) e os estudantes portugueses também o fazem alguma vez, mas numa percentagem muito baixa (Algarve: 5,9%; Beja:6,9%); e que este consumo ocorre nas festas.

A maioria dos estudantes não consomem jogos de azar e que apenas alguns o fazem no espaço de casa (Huelva:8,1%; Faro:8,8%; Beja:14,4%), na casa de amigos (Huelva:6,9%; Faro:4,2%; Beja:7,4%) e que na universidade ou politécnico, bares e cafés o consumo é mínimo.

Quanto às dependências tecnológicas em relação aos espaços de utilização verifica-se que as consolas são essencialmente utilizadas em casa (Huelva: 29,2%; Algarve:16,9%; Beja:16,8%) ou em casa de amigos (Huelva:12,2%; Algarve:12,7%; Beja:7,9%). No que diz respeito ao uso do telemóvel é utilizado em casa (Huelva: 68%; Algarve:72,3%; Beja: 74,3%), na universidade ou politécnico (Huelva:33,8%;

Algarve: 61,2%; Beja: 61,9%), em casa de amigos (Huelva:21%; Algarve: 17,9%; Beja: 50,5%) e em bares (Huelva:25,1%; Algarve: 44,6%; Beja:50,0%). Relativamente ao uso de *internet* esta é utilizada em casa (Huelva:86,7%; Algarve:74,3%;Beja:78,2%), na universidade ou politécnico (Huelva:40%; Algarve:61,2%; Beja: 53,0%), em casa de amigos (Huelva:13,5%; Algarve:17,9%; Beja: 18,3%).

As principais razões para os consumos em causa são principalmente o gosto para consumir jogos de azar (Huelva:12,9%; Algarve:12,7%; Beja: 18,8%) e utilizar as consolas (Huelva:27,4%; Algarve:20,2%; Beja:19,3%). O que implica repensar uma orientação das motivações dos estudantes e uma mudança de atitude face ao risco que estes comportamentos em excesso podem causar. Quanto ao uso de telemóvel os estudantes apresentaram preferencialmente razões de: gosto (Huelva:37,5%;Algarve:41,4%;Beja:51%); facilitação das relações sociais (Huelva:31,7%;Algarve:40,1%;Beja:36,6%); e de trabalho (Huelva:20,5%; Algarve:24,4%; Beja:22,8%). O mesmo surgiu com as razões para o uso de internet: por gosto (Huelva:56,9%; Algarve:52,8%; Beja: 55,9%); facilitação das relações sociais (Huelva:28,8%;Algarve:27,4%;Beja:27,2%); e de trabalho (Huelva:40,5%; Algarve:42,0%; Beja: 40,1%).

Apesar da informação realizada pelas respectivas instituições os estudantes mostram que apesar de terem conhecimento dos riscos da SIDA (Huelva: 68,5%;Algarve: 86,0%; Beja:84,2%) e sobre os da Hepatite B e C (Huelva:45,2%; Algarve:57,3%; Beja:62,4%) admitem que têm pouca informação sobre as outras doenças de transmissão sexual.

Os estudantes inquiridos sugerem que as campanhas informativas (Huelva: 34,4%; Algarve: 55,7%; Beja: 54%), a oferta cultural (Huelva: 35,9%; Algarve: 38,8%; Beja: 36,1%) e a oferta desportiva (Huelva: 25,9%; Algarve: 45,3%; Beja: 38,1%) são estratégias viáveis para a prevenção de comportamentos de risco e de promoção de comportamentos salutareos.

5.5 Implicações do estudo para a intervenção

As instituições do ensino superior têm que providenciar espaços e tempos de formação pessoal, social e profissional ao longo da vida académica de modo a que os futuros profissionais que formam possam também ser indivíduos saudáveis, com auto-conhecimento, atentos ao mundo que os rodeiam e que adotem estilos de vida saudáveis. Por outro lado, esta tarefa só é possível se proporcionarmos o envolvimento dos estudantes nas instituições de ensino superior.

Os dados recolhidos nestas três instituições podem e têm sido trabalhados em diversas perspectivas, no entanto, neste trabalho consideramos que a sua função principal é a de possibilitarem uma orientação objectiva das respectivas instituições, de forma a que possam diligenciar esforços, em conjunto ou separadamente, no sentido de promoverem actuações planificadas, viáveis e contextualizadas que permitam proteger os estudantes da adopção de comportamentos de risco e capacitá-los para optarem por estilos de vida saudáveis.

É preciso ouvir, mas, também escutar os alunos, pois, eles indicam o caminho de quais são as melhores estratégias a percorrer: campanhas informativas; oferta cultural e desportiva. As estratégias que podemos utilizar para dar continuidade a tais iniciativas passam pela educação pelos pares, pelo estímulo à mobilidade, pela aprendizagem-serviço na comunidade e por chamar e motivar os alunos para o seu envolvimento na instituição do ensino superior a que pertencem.

O envolvimento dos alunos nas instituições de ensino superior passa por diligenciar intervenções que visem:

- Apostar nos factores de protecção, isto é, na influência que previne, permite ou reduz os comportamentos de risco, e podem proteger, opor-se e neutralizar e interagir com factores de risco ao longo do tempo proporcionando a solidez pela opção por estilos de vida saudáveis (Matos, 2008).
- Direcção a intervenção para a saúde e sucesso académico investindo ao nível do desenvolvimento da personalidade, no domínio das relações interpessoais e na diversidade de contextos (família, escola, amigos, pares, espaços de relações de vizinhança, espaços de lazer e diversão, comunidade).
- Promover o envolvimento dos estudantes na instituição de ensino superior, chamando-os a constituir uma equipa de sucesso com os colegas e professores no desenvolvimento de actividades académicas, profissionais e de desenvolvimento pessoal e social.
- Destacar uma particular atenção para a intervenção pelos pares, não só porque são os amigos e os colegas os principais muitas vezes os principais responsáveis pelas causas do início e manutenção dos comportamentos de risco, como também eles, podem constituir uma força positiva para serem a melhor protecção da saúde através da sua influência benéfica.
- Encorajar os alunos a pensar, criar e empreender em contextos de ensino superior e da sociedade.
- Organizar Projetos de *Service – learning* no ensino superior de modo a promover a aprendizagem experiencial e o desenvolvimento do aluno através de uma participação activa e reflexiva sobre um serviço organizado que é conduzido na comunidade e que atende às necessidades desta e às necessidades de formação profissional dos alunos.
- Organizar Projetos de *Service – learning* no ensino superior ligados à promoção da saúde e prevenção de comportamentos de risco, participando na criação de ambientes comunitários saudáveis e sustentáveis.

Considerando que os alunos referem que é durante as festas académicas que eles mais se expõem ao risco ou à adopção de comportamentos de risco, é de toda a conveniência que as instituições de

ensino superior criem estruturas de apoio aos estudantes e os envolvam na procura e na viabilização de estratégias para promover a saúde, solidificando comportamentos salutareos e para prevenir ou fazer face às eventuais situações de risco a que estão expostos.

6. Conclusões

Identificados os principais comportamentos de risco dos estudantes do ensino superior no Estudo Transfronteiriço, realizadas as suas inferências, é agora preciso investir na promoção de estilos de vida saudáveis dos jovens adultos, estudantes em contexto de ensino superior, numa intervenção em quatro eixos igualmente prioritários. Para que possamos observar no futuro dados mais positivos, os esforços devem estar direccionados para a manutenção da saúde e do bem-estar dos jovens adultos saudáveis, que efectivamente, constituem a maioria dos estudantes do ensino superior, solidificando assim, os seus comportamentos e estilos de vida saudáveis. Ao nível do público em risco, é preciso que as instituições estejam preparadas para organizar o devido encaminhamento, em tempo oportuno, dos casos mais complexos para as instituições de serviços saúde. No terceiro eixo, encontra-se todo um investimento na prevenção e tratamento do tabagismo, consumo de álcool e de outras substâncias, e ainda, do cuidado com o uso das tecnologias (telemóvel, *internet*, consola). Embora o problema dos jogos de azar não seja preocupante é preciso estar atento à sua evolução e incidência; diligenciando esforços de combate aos casos individuais. No quarto eixo, a aposta vai para o envolvimento dos estudantes nas dinâmicas das instituições do ensino superior, seja através das estratégias que eles propõem (campanhas informativas, em particular sobre sexualidade; oferta cultural e desportiva, entre outras), envolvendo-os na sua realização, e ainda na organização e planificação de Programas de *Service-learning* no ensino superior que tenham em consideração a realidade de cada curso.

Referências

- Comissão das Comunidades Europeias** (2009). *Livro Verde - Promover a Mobilidade dos Jovens para fins de Aprendizagem*. Bruxelas: COM (329/3)
- DEPS.** (1997). *Inquérito Nacional de Saúde – 1995//1996 Continente*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Faria, M.C. et al.** (2004a). Saúde e Comportamentos Aditivos no Ensino Superior. *Actas do 5º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde, A Psicologia da Saúde num Mundo em Mudança*, Lisboa; Instituto Superior de Psicologia Aplicada, (183-190). ISBN:972-8400-65-9.

- Faria, M.C. et al.** (2004b). Auto-cuidado em Saúde e Consumo de Substâncias no Ensino Superior, *Actas do 5º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde. A Psicologia da Saúde num Mundo em Mudança* Lisboa, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 177-181. ISBN:972-8400-65-9.
- Grácio, J.** (2009). *Determinantes do consumo de bebidas alcoólicas nos estudantes do ensino superior de Coimbra*. Dissertação apresentada à Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra para a obtenção do grau de Mestre em Saúde Pública. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Gray, M. Ondaatje, E. & Zakaras, L.** (1999). *Combining Service and Learning in Higher Education*. Washington. RAN. ISBN: 0-8330-2757-3
- Instituto Nacional de Cardiologia Preventiva** (2002). *A situação da Saúde em Portugal em relação com outros países europeus*. Lisboa: Instituto Nacional e Cardiologia Preventiva.
- Matos, M.** (Coord.) (2008). *Consumo de substâncias: Estilo de Vida? À procura de um Estilo?* Lisboa: Instituto da Droga e da Toxicodependência. ISBN- 978-972-9345-65-4.
- Negreiros, J.** (1998). *Prevenção do abuso do álcool e drogas nos jovens*. Braga: Radicário. ISBN:972-95896-1-5.
- Nunes, E.** (2002). *Consumo de tabaco: Estratégias de Prevenção e Controlo*. Lisboa: Cadernos da Direcção Geral de Saúde.
- Pádua, F.** (Coord.) (2007). *A situação da Saúde em Portugal em relação aos outros países europeus (UE-25) Actualização e estudo comparativo*. Lisboa: Edição do Instituto Nacional de Cardiologia Preventiva e da Fundação Professor Doutor Fernando de Pádua.
- Pereira, A.** (2013). *Motivação na Aprendizagem e no Ensino*. F. Veiga (Cord.) (2013). *Psicologia da Educação, Teoria, Investigação e Aplicação, Envolvimento dos Alunos na Escola*. Lisboa: Climepsi. ISBN 978-972-796-337-9
- Pimenta, F., Leal, I. & Maroco** (2009). Adaptação e estudo da Escala de Valor da Saúde. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 10 (2), 217-225.
- Santos, P.; Bonito, A.** (2010). Interagir com o mundo do trabalho – o ensino colaborativo e o voluntariado. In *Actas do Congresso Ibérico Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades*. Braga: Universidade do Minho [CD-ROM]. ISBN: 978-972-8746-80-3
- Seifer S. & Connors K.** (Eds.) (2007). *Community Campus Partnerships for Health. Faculty Toolkit for Service-Learning in Higher Education*. Scotts Valley, CA: National Service-Learning Clearinghouse.
- Simões, C., Matos, M. & Batista-Foget, J.** (2006). Consumo de substâncias na adolescência: um modelo explicativo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 7(2), 147-164.
- Veiga, F.** (2007). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*. Coimbra: Almedina.
- Veiga, F.** (2008). Disruptive Behavior Scale Professed by Students (DBS-PS): Development and Validation. *International Journal of Psychology Therapy*, 8, 2, 203-216

Veiga, F. (Coord.), Almeida, A., Carvalho, C., Janeiro, I., Nogueira, J., Melo, M., Festas, M., Baía, S. & Caldeira, S. (2009). Envolvimento dos alunos em escolas portuguesas: elementos de um projecto de investigação. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.4272-81. ISBN- 978-972-8746-71-1

Veiga, F. (Cord.) (2013). *Psicologia da Educação, Teoria, Investigação e Aplicação, Envolvimento dos Alunos na Escola*. Lisboa: Climepsi. ISBN 978-972-796-337-9

Relações entre pares

Peer relations

Clotilde Pinto

Instituto Superior de Educação e Trabalho (Portugal)

clotildemartinspinto@gmail.com

Resumo

Enquadramento Conceptual: No jogo das interações sociais entre pares, que sustenta o processo de afirmação da personalidade, estão subjacentes estratégias que se expressam através da comunicação e de rituais de interação. Associadas às mudanças sociais em curso, surgiram diferentes modalidades de entretenimento social entre os espaços que medeiam a escola e os tempos livres. As relações entre colegas, para além das modalidades de interação face a face, passaram a ser também mediadas pelas tecnologias e pelas redes sociais. A reflexão sobre estas relações, umas vezes facilitando interações positivas, outras vezes revestindo formas diversas de mau trato continuado, tornou-se relevante para compreender a socialização na escola atual. **Objetivos:** Aprender a perceção dos alunos sobre os seus rituais de acesso, encontro e de reparação, nomeadamente em termos de confirmação, desconfirmação e rejeição; Compreender as modalidades de interação entre pares mediada, procurando indícios quer de interações positivas, quer de maus tratos. **Metodologia:** Construiu-se um questionário sobre a convivência escolar, tal como é experienciada pelos alunos. A amostra é constituída por 665 alunos do 3.º Ciclo, do ensino particular e cooperativo, da área de influência de Coimbra. No tratamento dos dados, utilizou-se estatística descritiva e inferencial. **Resultados:** A confirmação é maioritariamente referida nos diferentes rituais de acesso, de encontro e de reparação. No entanto, a rejeição atinge o valor mais elevado nos rituais de encontro, enquanto que a desconfirmação, nos rituais de reparação. A utilização generalizada das tecnologias varia com o género e o acompanhamento familiar e revela a existência de fenómenos de cyberbullying que, sendo globalmente pouco frequentes, têm um efeito de intimidar, mesmo aqueles que não são os alvos diretos. **Conclusão:** A convivência escolar integra rituais diversos que apontam para uma tonalidade globalmente positiva. No entanto, o indício de convivência menos positiva e nomeadamente de cyberbullying aponta para a necessidade de intervenções educativas, promotoras de convivência positiva entre todos e de coesão escolar. A missão da escola exige uma franca colaboração entre todos os intervenientes no processo educativo.

Palavras-chave: relações entre pares, rituais de interação social, comunicação entre pares,

convivência, cyberbullying

Summary

Conceptual framework: In the game of social interactions among peers, which supports the process of self-affirmation of the personality, there are strategies that are expressed through communication and rituals of interaction. Associated to the ongoing social changes, different forms of social entertainment arose between school surroundings and free time. Peer relations started to become also mediated by technology and social network, beyond face to face interaction modalities. The debate on these relationships, sometimes facilitating positive interactions, other times taking diverse forms of maltreatment, has become relevant to understand the current socialization at school. **Aims:** Understand the students' perceptions about their rituals of access, encounter and reparation, mainly at the level of confirmation, disconfirmation and rejection; understand the modalities of mediated interaction among peers, looking for evidence of positive interactions and maltreatment. **Methodology:** the questionnaire built was based on the topic of school coexistence, such as it is perceived by the students. The sample consisted of 665 students attending the 3rd Cycle at semi-private schools, in the area of Coimbra. To analyze the data, we used descriptive and inferential statistics. **Results:** The confirmation ritual is mostly referred in the different social interaction rituals: access, encounter and reparation. However, the rejection reaches the highest value in the encounter rituals, while the disconfirmation reaches the highest value in the reparation rituals. The generalized usage of technologies varies according to the genre and the family monitoring and reveals the existence of cyberbullying phenomena, which being globally infrequent, have the effect of intimidating, even those that aren't direct targets. **Conclusion:** School coexistence integrates diverse rituals, which point at a globally positive tonality. However, the evidence of less positive social coexistence and mainly cyberbullying highlights the need of educational intervention to promote a positive social coexistence among all and to promote school cohesion. The school mission demands a great partnership among all partners in the teaching process.

Key words: peer relations, rituals of social interaction, communication among peers, school coexistence, cyberbullying

1. Introdução

A área das relações entre pares, compreendida pela socialização dos jovens e pela convivência na escola, tem uma abrangência enorme e reveste-se de grande complexidade. A sua análise pode contribuir para uma melhor compreensão do envolvimento dos alunos na Escola.

Este tema requer a atenção de todos os profissionais de educação, sobretudo, se considerarmos que qualquer mudança em termos de política educativa tem repercussões no campo social.

Observando o despertar da adolescência, perscrutando o desenvolvimento da convivência entre pares e o crescimento de outros espaços de afetividade, desvela-se um jogo de interações complexo que extravasa as fronteiras da escola e os espaços que a medeiam. Neste jogo, que sustenta o processo de afirmação da personalidade, estão subjacentes estratégias que se expressam através da comunicação e de rituais de interação, cuja complexidade se compreende melhor, através da sociologia da experiência (Dubet, 1994). Este processo de amadurecimento do jovem nem sempre se desenrola da melhor forma, exigindo por essa razão, um diálogo cada vez mais empenhado e concertado entre a família e todos os intervenientes no processo educativo.

O desenvolvimento da exponencialidade das redes sociais e da convivência mediatizada fazem prever o aparecimento de novas formas de convivência cada vez mais sofisticadas. A par desta inovação, à qual os mais jovens estão irremediavelmente rendidos, cresce as preocupações dos educadores, no que se refere ao mau uso das mesmas. Todavia, alguns autores, nomeadamente Abrantes (2002a; 2002b), Serra (2003) e Prensky (2006, pp.8-13) defendem que, perante a grande emergência de novos interesses dos jovens, se evidencia também cada vez mais a urgência de uma escola parceira neste processo. Por isso, é inadiável a adaptação da escola à nova ordem virtual, de forma a integrar e rentabilizar estes novos conhecimentos a seu favor.

Há, no entanto, aspetos menos positivos a reter, no âmbito da convivência entre os jovens. Estes implicam intervenção, pois entram no domínio da violência física e psicológica e, quando reiterados, podem conduzir a consequências gravosas para o desenvolvimento psicossocial dos jovens.

O objetivo do nosso estudo foi compreender melhor o universo complexo dessas vivências que fazem da socialização dos jovens, um tema extremamente abrangente e apaixonante. À luz da convivência escolar, procurámos, por um lado, apreender a perceção dos alunos sobre os rituais de acesso, encontro e de reparação, nomeadamente em termos de confirmação, desconfirmação e rejeição e, por outro, compreender melhor as modalidades de interação entre pares mediada, procurando indícios quer de interações positivas, quer de maus tratos.

Nesta medida, apresentamos os resultados de uma parte da investigação que realizámos, a partir do corpo de conceitos que abordámos na revisão bibliográfica, por recurso ao método quantitativo, através da recolha e tratamento de 665 questionários a alunos do 3.º Ciclo, recolhidos em quatro escolas do ensino particular e cooperativo, da área de influência de Coimbra, entre fevereiro e março de 2010.

No final, apresentamos uma breve conclusão e a bibliografia.

1.1 Relações entre pares

No âmbito da socialização dos jovens é importante atentar no desenvolvimento emocional e psicossocial equilibrado. Durante o período da adolescência, a auto-imagem e consequentemente o bem-estar individual e social de cada um são fundamentais para viver em harmonia. A escola, onde o universo de inter-relações se desenvolve a par dos afetos e da personalidade, é também o ambiente que intensamente faz mais parte da vida de jovens e adolescentes. Neste ambiente diverso, cada vez mais cheio de competitividade e de incerteza pelo medo de errar e da retaliação, cresce o clima de insegurança e por vezes, de angústia que se traduz de muitas formas quer pelo desinvestimento quer pela agressividade nas relações. Por essa razão, faz todo o sentido olhar para dentro da escola, para fomentar a segurança e diminuir a retaliação, através da compreensão do que “as crianças e adolescentes expressam de melhor e de pior, numa atitude globalmente construtiva, de amparo e de resolução do negativo, de estímulo e de exaltação do positivo” (Strecht, 2006). É importante ter em conta que a escola deve ser um espaço que privilegie não só a transmissão de saberes mas também que procura condições para o desenvolvimento do bem-estar individual e da paz interior, potenciadora de uma vivência em harmonia com os outros e no grupo, aspetos fundamentais do crescimento são.

Neste ponto, pretendemos compreender as representações dos respondentes, em relação à qualidade das relações que estabelecem com os outros, bem como a forma de comunicação que os colegas mais frequentemente estabelecem entre si.

Em primeiro lugar, formulámos um conjunto de três perguntas para compreender melhor como é que os alunos avaliavam a relação entre colegas, entre a sua turma e as outras turmas e entre alunos mais novos e mais velhos. As distribuições obtidas permitiram-nos a construção da tabela 1.

Tabela 1: Resultados da Análise das relações entre pares

Relações entre Pares	Más	Razoáveis	Boas	Muito Boas
com colegas	2,0%	12,1%	47,5%	38,4%
entre turmas	2,4%	27,5%	58,6%	11,5%
com alunos de outros anos	3,8%	41,4%	45,3%	9,5%

Concluimos que as relações “eu e os outros” são boas, no entanto, é ao nível da relação com colegas que se registam valores mais altos, seguindo-se a relação entre turmas e, em terceiro lugar, entre alunos mais novos e alunos mais velhos. Digamos que, a relação entre jovens vai-se esbatendo, à medida que se afastam do grupo de pares mais significativo.

Ao elaborarmos as tabelas de contingência e respetivo tratamento estatístico por recurso ao teste de χ^2 para estudar eventuais variações deste indicador com as características dos respondentes, verificámos que apenas se registavam variações significativas da relação entre colegas com as características dos respondentes, quanto ao nível de instrução familiar.

As relações muito más e más entre colegas aumentam à medida que decresce a instrução familiar considerada. Já as relações muito boas acentuam-se com o nível de instrução familiar mais alto da família.

Interpretámos esta tendência com o facto de vários estudos salientarem uma maior capacidade de resolução de problemas através do diálogo, nas famílias com um nível de instrução superior, uma vez que as competências relacionais articuladas com o desenvolvimento de um código linguístico mais elaborado são, regra geral, mais desenvolvidas.

Ao analisar as relações entre turmas com as características dos respondentes, concluímos que apenas se registam variações significativas da relação entre turmas com o ano de escolaridade. Esta situação também não nos surpreendeu por considerarmos que durante o período de crescimento e maturação pessoal, a criança e o jovem passam por várias etapas com características específicas. Recordemos ainda que a amostra foi recolhida em estabelecimentos do ensino particular e cooperativo e que, tendo em consideração as características próprias destas escolas, o número de retenções é pouco significativo, havendo, por isso, uma relativa correspondência entre a idade dos alunos e o ano de escolaridade.

Ao contrário daquilo que é frequente dizer-se entre professores, o 8.º Ano não se revelou o ano mais problemático, mas antes o 9.º ano. As relações “más a razoáveis” entre turmas são mais frequentes no nono ano, talvez porque o nível de exigência das relações interpessoais seja maior, assim como o grau de distanciamento como sinal de posicionamento e afirmação da personalidade.

Na relação com alunos de outros anos, concluímos também que não se registavam variações significativas com as características dos respondentes. Depreendemos que, no relacionamento entre alunos mais novos e alunos mais velhos, estão presentes outras variáveis sociológicas de contornos diferentes, nomeadamente, as características do grupo, o sentido de pertença desenvolvido, os interesses, o grau de desenvolvimento e maturidade, entre outros, e não propriamente as características dos respondentes.

Com base neste três tipos de relações, construímos ainda um indicador agregado da tonalidade relacional entre pares, prevendo cruzamentos posteriores com outros indicadores.

1.2 Rituais de Interação social e Comunicação entre Pares

Dada a pertinência do contexto relacional, interessou-nos analisar as interações que se estabelecem na cena escolar, recorrendo a duas perspetivas distintas: a Escola de Palo Alto e a Escola de Chicago.

A primeira perspetiva, patente na obra de Watzlavick, Barelhas e Jackson (1967), está centrada na comunicação humana. De acordo com a mesma, é impossível não comunicar. As relações que se estabelecem são vistas como um complexo de mensagens que vão muito para além das trocas verbais, incluindo-se aí todo o comportamento como comunicação. Assim, na relação com os outros, cada sujeito projeta definições sobre essa relação, podendo assumir três formas: confirmar, rejeitar ou até modificar os outros envolvidos na comunicação.

Na “confirmação”, há reciprocidade, isto é, o interlocutor confirma o “eu” do outro, assegurando a continuidade do desenvolvimento da comunicação e da relação.

Na “rejeição”, o indivíduo rejeita a definição apresentada pelo outro, sem rejeitá-lo, propriamente, continuando a existir “um reconhecimento limitado do que está sendo rejeitado” (Watzlavick et al., 1967).

Na “desconfirmação”, considerada a possibilidade mais importante, do ponto de vista pragmático e psicopatológico, é a atitude do sujeito que, ao desinteressar-se pela sua existência na comunicação, nega a existência do outro.

Articulámos esta perspetiva com os rituais de interação humana de Marc & Picard (1992). Segundo os autores, na reciprocidade de relações, cada ator adota modos e estilos interativos diferentes a que denominaram de rituais de interação social. Tivemos como objetivo, refletir sobre a forma como os rituais de interação social acontecem no contexto institucional da escola, onde se inscrevem situações variadas de interdependência, movidas por objetivos e por diversas perspetivas, mas circunscritas a uma ritualização na comunicação (cfr. Marc & Picard, 1992). No entanto, adaptámos o modelo, utilizando esta denominação: *rituais de acesso, rituais de encontro e rituais de reparação*, tal como passamos a descrever:

Rituais de Acesso- são os rituais que têm como objetivo a aproximação ou o afastamento, o começo ou o encerramento da comunicação, o iniciar de um contacto ou a separação. Estes exprimem-se através de uma saudação.

Rituais de Encontro- são para os autores “Rituais de Confirmação” os que “visam responder às expectativas e às necessidades psicológicas manifestadas na comunicação” (Marc & Picard, 1992). Neles se incluem a generalidade das saudações, os convites, os cumprimentos, presentes em pequenos gestos que mostram a sensibilidade perante o que está a acontecer com outra pessoa. Nesta situação, vamos utilizar outra denominação, optando por “rituais de encontro”, retomando a que já tinha sido adotada pelos existencialistas, para não se confundir com o nível da confirmação da pragmática da comunicação humana (Marc & Picard, 1992).

Rituais de Reparação- são aqueles que, ao reavaliar a situação, procuram mudar o significado de uma ação, reparando o que se considera ser moralmente inaceitável para não ferir o interlocutor. Estes exprimem-se através de uma justificação, um pedido de desculpa ou uma súplica.

Enquanto estes três tipos de rituais são facilitadores da comunicação que estruturam as relações sociais, um outro tipo de ritual, as transgressões, situam-se num nível oposto. Mas, este quarto aspeto não o analisámos.

Assim, para esse efeito, pareceu-nos pertinente elaborar um conjunto de quatro perguntas que, partindo dos rituais de interação social, nos permitissem analisar a comunicação nas três vertentes: confirmação, desconfirmação e rejeição.

Na tabela 2 apresentamos os valores obtidos apenas nas três situações para facilitar a nossa leitura.

Tabela 2: Resultados da Análise dos Rituais de Interação Social

	Rituais de Interação Social		
	Acesso: Cumprimento	Encontro: Conversas	Reparação: Pedir desculpa
Confirmação	91,8%	55,6%	63,3%
Desconfirmação	6,2%	9,5%	15,6%
Rejeição	2,0%	34,9%	21,1%

Numa primeira abordagem, verificamos que a grande maioria dos respondentes refere que os colegas se sentem mais frequentemente confirmados nas relações que estabelecem com os outros.

Todavia, a maior confirmação surge ao nível dos cumprimentos, o que não surpreende, tendo em conta os resultados obtidos no ponto anterior sobre a qualidade das relações interpessoais vivida na escola.

Nas conversas, situações de encontro, o que surge a seguir à confirmação é claramente a rejeição.

Nos pedidos de desculpa também é a rejeição que vem em segundo lugar, mas seguida de muito perto pela desconfirmação.

Ao nível da comunicação, a rejeição é o aspeto que se destaca mais a seguir à confirmação nas conversas. 34,9% respondentes consideraram que a comunicação entre pares se manifesta mais ao nível da imposição de opiniões e ideias. O mesmo acontece nos rituais de reparação.

Se, por um lado, podem traduzir alguma dificuldade nas relações interpessoais, por outro, é certo que por vezes, o entrar no jogo pela negativa pode não ser sinal de antagonismo e de desintegração, pode simplesmente ser uma regra do jogo momentânea que, a par e passo, é reparada na diversidade de aspetos que estão na base do colorir das relações humanas.

Do ponto de vista da comunicação, por vezes, quanto mais espontânea e saudável é a comunicação, mais recua a relação para o plano secundário, fazendo com que o conteúdo seja menos valorizado. No entanto, estes aspetos não devem desmerecer a atenção dos educadores para que se corrijam práticas escolares, prevenindo o medo da troça e da retaliação e o afastamento dos mais fracos em termos de liderança do grupo de referência.

Verificámos que todos os indicadores variavam com algumas das características dos respondentes. Para facilitar a nossa síntese, apresentamos um quadro com as variações encontradas.

Os rituais de acesso e de encontro variam estatisticamente com o género e com a tonalidade relacional. Há, contudo diferenças de comportamento relativamente aos dois rituais.

Enquanto cumprimento matinal, rapazes e raparigas recebem um grande número de respostas, ainda assim, sobressaindo as raparigas, os rapazes recebem mais respostas a desconfirmá-los nos rituais de encontro (conversas), registando o dobro da percentagem obtida pelas raparigas. Contudo, nestes rituais, as raparigas são mais rejeitadas do que os rapazes.

Nas conversas, o comportamento mais problemático recai sobre os rapazes, mais associados à ação e a uma certa verbosidade expressa através de algumas injúrias, enquanto as raparigas parecem ser mais assumidamente bem-sucedidas na comunicação entre pares, desconfirmando-se menos.

Os rituais de acesso, de encontro e de reparação também variam de forma estatisticamente significativa com a tonalidade relacional. Nos três casos, a confirmação, nos três rituais aumenta inequivocamente com a melhoria da tonalidade das relações entre colegas. Concluímos assim que, quanto melhor forem as relações entre pares, melhor é a comunicação e, conseqüentemente, maior é o grau de confirmação entre os jovens.

Verificámos que os rituais de acesso e os rituais de reparação variavam com a escola de forma diferente.

Os rituais de acesso registam valores relativos à confirmação muito altos em todas as escolas, sendo a escola rural a que regista valores menos altos. A tendência vai no sentido de a confirmação aumentar com a aproximação do meio urbano e decrescer, à medida que nos aproximamos da escola rural. Inversamente, também é na escola rural que se verificam maiores percentagens de alunos que consideram que os colegas se sentem mais desconfirmados e rejeitados decrescendo, à medida que nos aproximamos da escola urbana.

Interpretámos a tendência destes resultados, tendo em conta o tipo de contextos comunicacionais e relacionais, inerentes ao meio rural. Num meio onde todos se conhecem, é plausível que a chegada à escola não seja o primeiro contexto do cumprimento matinal. Porventura, já se cumprimentaram no caminho ou noutra situação anterior. Na escola rural, onde esperávamos uma maior aceitação e uma maior comunicação entre todos, muitos alunos poderão ser, talvez, até mais exigentes, quando

sentem que o aspeto afetivo é atingido. No entanto, também pode acontecer que estes rituais não sejam tão valorizados no contexto rural, em relação a aspetos que consideram mais sérios, como é o caso do restabelecimento das relações e da continuidade da comunicação, presente nos rituais de reparação.

De facto, observámos uma tendência inversa quando analisámos os rituais de reparação. É efetivamente na escola rural que os nossos respondentes mais referem que os colegas se sentem confirmados, talvez pelo maior enquadramento do meio rural que confere níveis de convivência e confiança maiores. Da mesma forma, se compreende que nos rituais de reparação haja mais desconfirmação e rejeição na escola semi-urbana do que nas outras escolas. Esta tendência poderá estar relacionada com o maior desenraizamento dos alunos da periferia da cidade que frequentam a escola semi-urbana.

Talvez a complexidade dos resultados obtidos aponte para a pluralidade de lógicas agregadas num projeto global que é o da própria construção da identidade, a partir da experiência vivida na escola, o que nos reporta para Dubet (1994).

2. Os tempos livres e a relação entre pares mediada

Decorrente das mudanças sociais, os tempos livres foram-se alterando para responder às novas exigências da modernidade. Consequentemente surgiram novas formas de socialização entre os jovens que não privilegiam tanto como outrora o convívio direto. Com efeito, as atividades mais escolhidas pelos alunos da nossa amostra foram as que se prendem com uma relação mediada, nomeadamente as novas tecnologias – a *Internet* e os jogos.

Os resultados obtidos confirmaram uma tendência para a mudança de hábitos sociais e novas formas de socialização, que, no nosso entender, apontam para o que poderá ser visto como um empobrecimento da qualidade relacional e comunicacional.

Importa aqui refletir sobre os espaços de maturação pessoal, onde os jovens desenvolvem as suas relações com os seus pares e com os adultos referenciais. De acordo com Alves-Pinto (2003), nessa busca da sua própria identidade, que entretanto o adolescente vive, traduz-se, como a própria refere, em tentar “dar passos na distanciação da família que lhe deu origem, concebendo novas formas de autonomia afetiva, procurando formas de integração social”.

Para saber as representações dos alunos relativamente à comunicação intergeracional, analisamos a frequência do acompanhamento familiar, relativo à vivência escolar, incluindo as atividades e a integração (tabela 3).

Tabela 3: Resultados da Análise do Acompanhamento dos pais na internet

Acompanhamento dos pais na Internet	%
1. Conhecem todos os teus sítios preferidos e, às vezes, entram contigo na net.	21,5%
2. Conhecem e acompanham as tuas atividades de tempos livres na net.	16,4%
3. Sabem que tu entras na net, mas desconhecem os “sítios” que tu visitas.	37,8%
4. Raramente entram contigo na net.	16,6%
5. Não têm tempo para brincadeiras e não sabem aquilo que tu gostas de fazer.	7,7%

Podemos concluir que, quase metade dos jovens respondentes não têm acompanhamento desejável, se somarmos a percentagem daqueles que referem que os pais não têm disponibilidade (7,7%) aos 37,8% que referem que os pais desconhecem os sítios por onde os filhos navegam (45,5%). Os valores relativos ao maior e ao menor acompanhamento são semelhantes. Saliente-se assim, que, mais de um terço dos respondentes revela que a família adota uma atitude de alguma passividade em relação ao acompanhamento na *Internet*.

Ao procurarmos eventuais variações deste indicador com as características dos respondentes, constatámos que o acompanhamento na *Internet* variava significativamente apenas com o género, verificando-se que o grau de acompanhamento fraco é tendencialmente maior nas raparigas, enquanto o grau de acompanhamento forte é tendencialmente maior nos rapazes.

Estes resultados poderão exprimir uma certa tendência cultural em que as famílias tradicionalmente são mais exigentes com as raparigas do que com os rapazes, no que diz respeito ao grau de maturidade e responsabilidade.

Quanto ao uso da *Internet*, verificámos que a escolha mais frequente é para participar em redes sociais. Em segundo lugar, as escolhas mais frequentes recaíram sobre a pesquisa de informação, com 28% de respostas e, em terceiro lugar, a consulta e o envio de mensagens.

Contrariamente ao estudo de Abrantes (2002a e 2002b), em que a *Internet* era mais usada para pesquisa de informação, os nossos resultados, oito anos mais tarde, evidenciam a explosão das redes sociais.

No desenvolvimento do nosso estudo, encontramos ainda variações interessantes nos vários tipos de interatividade estabelecidas. Enquanto as raparigas se destacam na procura de informação, realizar os trabalhos de casa, estudar para as disciplinas e procurar informação do seu interesse, os rapazes procuram a *Internet* para outro tipo de interatividade, nomeadamente para jogos e redes sociais.

2.1 Problemas de Convivência e Cyberbullying

Concentrando-nos agora nos problemas de convivência que permeiam as relações ente pares e que afetam o contexto escolar.

Um grande número de estudos sobre a realidade escolar coloca o seu enfoque na indisciplina e na violência. Amado (2000) analisa-a como fenómeno relacional e interativo que interage com outros aspetos, nomeadamente os conflitos de poder e a dimensão simbólica ligada a crenças e expectativas dos jovens.

É na literatura espanhola que vamos encontrar o termo “convivência”. Para Casares (2007), convivência é a “ação de viver e relacionar-se com outras pessoas”. A convivência pode ser “boa ou má, positiva ou negativa, adequada ou inadequada e pode-se dizer inclusivamente que não há convivência”.

A pertinência deste tema prende-se com o facto de, cada vez mais, profissionais de educação, psicólogos, famílias, entidades oficiais e os meios de comunicação social trazerem para a praça pública, problemas de grande complexidade, no âmbito da indisciplina e da violência na escola. Estes temas, que requerem um enquadramento sociológico muito amplo, requerem que se vá para além do mero diagnóstico opinativo das situações, centrando-se mais num esforço de compreensão que permita agir numa perspetiva de intervenção e prevenção.

De acordo com esta perspetiva, as relações interpessoais vividas em contexto escolar podem ser analisadas em função dos seus protagonistas (professor-aluno; aluno-professor; professor-professor; aluno-aluno; pais-professores e professores-pais), centrando toda esta problemática em torno de duas vertentes.

A primeira relaciona-se com aquilo que ameaça a relação pedagógica, isto é, as relações aluno-professor: a indisciplina, disrupção e conduta anti-social.

A segunda, relaciona-se com as más relações entre alunos, especialmente *bullying* e violência interpessoal.

Considerando que há uma multicausalidade e uma “complexa interação” entre fatores pessoais, familiares e sociais aos quais acrescem variáveis escolares, optámos por abordar esta problemática em duas vertentes: por um lado, as da escola, da comunidade educativa, da aula e, por outro, do grupo de alunos.

Inspirando-nos categorização de Casares (2007), que distingue quatro tipos de problemas: “descortesia e maus modos”; “danos materiais e vandalismo”; “indisciplina e condutas disruptivas” e “violência interpessoal propriamente dita, (...) agressão, isolamento-rejeição e exclusão interpessoal, racismo, violência de género e *bullying*” e tendo também por referência a perspetiva de Amado (2000), procurámos compreender melhor a forma como eram avaliados estes aspetos.

As respostas evidenciaram que os problemas de convivência mais referidos são as condutas anti-sociais, mais centradas nas relações aluno-professor (danos materiais e perturbação das aulas). A violência interpessoal, mais centrada nas relações aluno-aluno, surge em segundo plano.

No entanto, ao analisar as respostas menos referidas nas opções “nunca” e “raramente” respeitantes aos itens “perseguir e intimidar outros colegas”, “espalhar boatos desagradáveis sobre os colegas” e “bater noutros colegas”, constatámos que, apesar de registarem percentagens inferiores, eram valores significativos.

Concluimos que essas respostas, menos referidas, dizem respeito a problemas relacionados com violência entre pares, isto é, os problemas de convivência menos referidos estão mais centrados nas relações aluno-aluno, requerendo um olhar atento e intervenção sobre o que se está a passar na escola, ao nível das relações entre pares. Decidimos, por isso, analisar o cyberbullying.

Como vimos no ponto anterior, as relações interpessoais e as práticas de lazer sofreram mudanças. Assim, as formas de entretenimento durante os intervalos, o transporte escolar e os espaços que medeiam o acompanhamento familiar direto, em casa, também se alteraram.

Lisboa, Braga e Ebert. (2009) refere que o facto de o *bullying* recorrer à *Internet*, “pode facilitar, pois o anonimato que a Internet possibilita pode encorajar os agressores a ameaçar, intimidar e humilhar os outros”. Estes autores que consideram o *cyberbullying* “uma forma de violência concretizada pela linguagem praticada nos meios de comunicação virtuais”, referem o ciberespaço como “um espaço mágico, onde “é possível desenvolver uma série de relacionamentos semelhantes aos do mundo real, com especificidades, entretanto, do mundo virtual”.

Fenómeno recente, o *cyberbullying* tem crescido a um ritmo acelerado nos últimos anos, revelando-se um sinal e uma consequência dos tempos modernos.

Recorre-se à tecnologia para “maltratar, provocar, intimidar, oprimir, ameaçar, atormentar, importunar, molestar e amedrontar”, alerta Morais (2004), e ainda para “humilhar ou intimidar ou agredir alguém” (Oliveira, 2008), através de redes sociais de *Internet*, sites de partilha de fotos, imagens de telemóvel e gravações. Estes são utilizados com o objetivo de desvirtuar a realidade, pondo em causa a intimidade e a reputação. Digamos que se trata de violência interna do espaço íntimo. Os jovens, alvo destas mentiras fabricadas, envolvendo insultos, humilhações, exclusão e troça de forma permanente e persistente, são enleados numa relação em que o poder e a desigualdade os impede de se protegerem, o que explica que tenham medo e vergonha de contar o que se passa com eles. Exemplos frequentes destes casos, envolvem a alteração de perfis dos utilizadores nos sites baseados na mentira e na difamação, quer de colegas, quer de professores, recorrendo a comentários sexistas ou racistas que, para além de ofensivos, podem atrair atenções não desejadas.

A comunicação social tem alertado para este assunto, citando casos dramáticos em vários países,

nomeadamente nos Estados Unidos, na Grã-Bretanha, no Canadá, em Espanha. Os media também tem divulgado alguns estudos no nosso país, alertando os educadores e divulgando linhas de ajuda e sítios de apoio na internet, como a linha de apoio a famílias e alunos vítimas de *bullying*, a Newsletter “Segurança Online para crianças e jovens”, o site “Miúdos Seguros Na Net”, entre outros, referindo também outras organizações de informação, aconselhando sempre os jovens a tirar cópia e a mostrar as evidências aos educadores.

As relações entre pares influenciadas pelo uso inadequado da *Internet* ou do telemóvel, nomeadamente através de fenómenos de cyberbullying conseguem minar a convivência dentro da escola, envolvendo professores e alunos. Vão sofisticando o jogo de interatividade, onde, por detrás do anonimato, criam outras imagens de si, assumem outras identidades e desenvolvem comportamentos muito diferenciados como usar informações ou imagens privadas para vexar, perseguir ou ameaçar. Esta situação deixa os jovens muito vulneráveis a atitudes persecutórias. Desta maneira, incorrem no risco de acumular outros riscos potenciais, como sejam a menor ligação ao meio escolar, à família e aos pares com todas as consequências que essa situação possa trazer, desde alterações no comportamento e na personalidade e consequentemente a violência evidenciada nos vários contextos de socialização.

Assim, para compreender melhor o que se passava, perguntámos aos nossos respondentes com que frequência é que os colegas tinham sido incomodados (tabela 4).

Tabela 4: Resultados da Análise dos problemas de convivência e Cyberbullying

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes
1. Recebido imagens e comentários a gozarem com ele.	48,0%	31,3%	14,5%	6,2%
2. Visto imagens íntimas suas colocadas por outra pessoa na Internet.	70,7%	19,3%	5,6%	4,4%
3. Recebido e-mails a injuriá-lo e a ameaçá-lo	71,0%	17,5%	7,2%	4,3%
4. Encontrado informação sua na Internet completamente alterada e distorcida.	67,4%	20,5%	7,2%	4,9%
5. Recebido SMS a chamar-lhe nomes e a gozar com ele.	50,5%	24,5%	14,0%	11,0%

Felizmente, verificámos que, a maioria dos respondentes respondeu que os colegas “nunca” ou “raramente” as recebiam.

Contudo, as percentagens relativas às opções de respostas “algumas vezes”, “muitas vezes” e “sempre” chamaram a nossa atenção, uma vez que, somadas, atingem valores significativos. Quando cruzámos os nossos dados, aferimos que não se registavam variações significativas com as características dos respondentes, o que contraria as posições da Declaração de Kandersteg (2008),

publicada pela Universidade de Berna, em que este fenómeno varia com a idade, sexo e cultura.

Por vezes, complexidade da adolescência leva os jovens a terem comportamentos pouco compreensíveis, estranhos e até graves. Neste período de conturbação, a relação consigo próprio e com os outros e com o meio exige atenção por parte dos adultos referenciais e intervenção atempada por parte dos educadores. Esta condição é essencial, não só para evitar que a dinamicidade das relações que se vivem na escola sejam pautadas pelo conflito e pela oposição, mas também para que possam desenvolver práticas de cidadania saudáveis e responsáveis.

Em suma, os resultados do nosso estudo evidenciaram que a confirmação é maioritariamente referida nos diferentes rituais de acesso, de encontro e de reparação. No entanto, a rejeição atinge o valor mais elevado nos rituais de encontro, enquanto a desconfirmação, nos rituais de reparação.

A utilização generalizada das tecnologias varia com o género e o acompanhamento familiar e revela a existência de fenómenos de *cyberbullying* que, sendo globalmente pouco frequentes, têm um efeito de intimidar, mesmo aqueles que não são os alvos diretos.

3. Conclusões

A convivência escolar integra rituais diversos que apontam para uma tonalidade globalmente positiva. No entanto, o indício de convivência menos positiva e nomeadamente de *cyberbullying* aponta para a necessidade de intervenções educativas, promotoras de convivência positiva entre todos e de coesão escolar. A missão da escola exige uma franca colaboração entre todos os intervenientes no processo educativo.

Urge compreender melhor o que está a acontecer às novas gerações num tempo de mudança, passando pela articulação da escola, da família e de outras estruturas sociais que são determinantes para melhorar o bem-estar dos jovens. O empenhamento e concertação por parte de todos os sectores da sociedade são fundamentais.

O papel ativo e o exercício das responsabilidades da escola são fundamentais nesta dialética, na medida em que, semelhantes na génese e na orientação educacional, cada uma delas com a sua especificidade, no âmbito da sua cultura, das suas práticas, das suas metodologias, têm reflexos importantíssimos na dinâmica escolar. Importa, por essa razão, promover as relações de convivência, ou seja a melhoria do clima escolar, fomentando boas práticas relacionais e educativas.

Seria desejável que as escolas soubessem tirar partido da potencialidade das novas tecnologias, não só para divulgar mais as boas práticas de utilização e de avaliação crítica da informação, mas também para rentabilizá-las. Neste sentido, o recurso a estratégias diversificadas, como por exemplo, a promoção de fóruns e outras estratégias de educação, a par do currículo, ajudariam ainda mais a

promoção das aprendizagens através de um meio que seduz mais as novas gerações, tendo em conta a exponencialidade das redes sociais, lugar incomparável de troca de informação e de mobilização social, que sendo um veículo importante de comunicação é também de expansão do espaço social e, como tal, de cidadania.

Referências

- Abrantes, J.C.**, (2002a), *Os Jovens e a Internet: Representação, Utilização, Apropriação*, Relatório Final, Investigação realizada pelo Instituto de Estudos Jornalísticos, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação, Julho 2002, (Consultado em <http://www.bocc.ubi.pt>, em 18/05/2009)
- Abrantes** (2002b), "Internet, alguns desafios: a representação que os jovens revelaram da Internet", in *Actas do II SOPCOM, VI LUSOCOM e IBÉRICO*, Vol. IV, (pp. 361-374), (Consultado em <http://www.bocc.ubi.pt/pag-texto>, consultado em 09/10/2009)
- Alves-Pinto, C.** (2003). Da Socialização Familiar à socialização escolar: representações de pais e alunos sobre as práticas educativas familiares. in C. Alves-Pinto & M. Teixeira (org.) *Pais e Escola: Parceria para o sucesso*. (pp. 21-70). Porto: ISET.
- Amado, J.** (2000). *A construção da disciplina na escola: suportes teórico-práticos*. Porto: Edições ASA.
- Casares, M.** (2007). *Cómo Promover La Convivência – Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. Madrid: Editorial CEPE.
- Dubet, F.** (1994). *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lisboa, C., Braga, L., & Ebert, G.**, (2009). O fenómeno bullying ou vitimização entre pares na actualidade: definições, formas de manifestações e possibilidades de intervenção. *Contextos Clínicos*, 2 (1), 59-71. (consultado em <http://www.contextosclinicos.unisinos.br/pdf/61.pdf>, em 15/07/2009).
- Marc, E. & Picard, D.** (1992). *A Interação Social*. Porto: RÉ.S.
- Morais, T.** (2004, Novembro). Valentões, Fanfarrões e Rufiões. *Newsletter Miúdos Seguros na Net*. (consultado em <http://www.miudossegurosna.net/artigos/2004-11-26> em 15/07/2009)
- Oliveira, S. R.** (2008, Fevereiro). Cyberbullying, um fenómeno sem rosto. *Educare*. (Consultado em <http://www.educare.pt/educare/Actualidade.Noticia> em 15/07/2009)
- Presky, M.**, (2006) "Listen to the naives" *Educational Leadership*, Vol. 63, n.º4 (pp. 8-13)
- Serra, P.** (2003), "Internet e Interactividade", in Eduardo Camilo (org.) *Informação e Comunicação Online*, Volume I, Internet e Comunicação Promocional, Covilhã, UBI, 2003, pp. 13-30 (consultado em <http://www.bocc.uff.br/pag/serra-paulo-internet-interactividade.pdf>, em 15/15/2010).
- Strecht, P.** (2006). *Olha Por Mim*. Lisboa: Assírio & Alvim.

Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (1967). Pragmatics of Human Communication: a study of international patterns, pathologies, and paradoxes. [trad. Bras, Pragmática da comunicação humana: um estudo dos padrões, patologias e paradoxos de interação. São Paulo:Editora Cultrix]

Universidade de Berna (2007). *Declaração de Kandersteg - Anti-Vitimização Entre Crianças e Jovens.* (Consultado em <http://www.kanderstegdeclaration.com/storage/Portugiesisch.pdf>, em 05/11/2009)

Atividade de pesquisa em ensino de ciências como mediadora da relação entre licenciandos e professores da escola básica para promoção do envolvimento dos alunos

Research activities in teaching science as a mediator of the relationship between undergraduates and teachers for the involvement of students

Maria Auxiliadora Delgado Machado

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Brasil)

dora.dm@gmail.com

Resumo

A colaboração entre universidade e a escola básica têm consequências diretas tanto para a formação inicial, como para a formação continuada do professor em serviço, no sentido de integrar licenciandos e professores promovendo assim uma ressignificação da prática docente, além de atuar como estratégia para enfrentamento da evasão em diferentes níveis, desde os alunos da escola até os sujeitos envolvidos em situação de formação, seja ela inicial ou continuada. Nossa proposta é discutir as possibilidades do enfrentamento dessa situação a partir da realização de ações nos moldes de uma pesquisa participativa sobre a prática pedagógica, nas quais licenciandos e professores da escola são atores e autores que se debruçam sobre os processos de contextualização dos conteúdos e o envolvimento dos alunos. Esse projeto vem sendo desenvolvido no âmbito do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) da CAPES desde 2010. O caminho teórico metodológico escolhido foi a abordagem pedagógica pela perspectiva dos temas geradores de Paulo Freire. A identificação dos temas emerge de relações dialógicas entre esses atores/autores e os alunos, introduzindo uma busca de diálogos interdisciplinares. Em outras palavras, a metodologia do trabalho procura relacionar os conteúdos escolares com a discussão em torno de temas escolhidos conjuntamente entre todos os participantes do projeto a fim de promover discussões a cerca das inovações da ciência e de questões filosóficas mais amplas, de natureza ética e estética, importantes para a formação do cidadão. Apresentamos os projetos desenvolvidos atualmente pelos licenciandos e

professores da escola em torno dos temas escolhidos e tecemos algumas considerações sobre a importância dessa dinâmica para resignificação da profissão docente e a consequente promoção de um maior envolvimento de licenciandos, professores e alunos da escola.

Palavras-chave: Relação universidade-escola, Formação de professores, Envolvimento.

The collaboration between university and primary school from actions insertion of undergraduates at the school has direct consequences for both pre-service and in-service education to integrate undergraduates and teachers and promotes a redefinition of teaching practice, besides acting as a coping strategy for evasion at different levels, from school students to the subjects involved in a training situation, whether initial or continued. Our proposal is to discuss the possibilities of dealing with this situation from conducting research on pedagogical practice in which student teachers and teachers of the school are actors and authors who focus on the processes of contextualization of content and student engagement. This project is being developed under the Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID)/CAPES since 2010. The theoretical methodology chosen was the pedagogical approach of generating themes from the perspective of Paulo Freire. The identification of themes emerge dialogical relations between these actors / authors and students, introducing a search of interdisciplinary dialogues. In other words, the methodology of the work seeks to relate school content with the discussion around topics chosen jointly by all project participants in order to promote discussion about the innovations of science and broader philosophical issues, ethical and aesthetics are important for the formation of the citizen. We present the projects currently developed by undergraduate students and school teachers around the themes chosen and weave some considerations about the importance of this dynamic for reframing the teaching profession and the consequent promotion of greater involvement of undergraduates, teachers and students.

Keywords: University-school relationship, Formation of teachers, Engagement

1. Introdução

Entre os muitos enfrentamentos que emergem de nossas escolas e universidades, o pouco envolvimento dos alunos, culminando em altas taxas de evasão, tem chamado cada vez mais a atenção de gestores, professores e pesquisadores, pela sua crescente intensificação. No nível da educação básica, a evasão escolar é uma realidade que se impõe no contexto da escola a despeito das diversas políticas públicas pensadas para esse problema, inclusive aquelas de caráter regulador, que associa o recebimento de auxílios financeiros por parte das famílias à frequência na escola das crianças de idade escolar.

Do ponto de vista dos professores em ação, as origens desses problemas se encontram nas condições sociais e familiares desfavoráveis. Nesse cenário, o professor da escola ainda precisa se adequar a inúmeras políticas que cerceiam sua autonomia e o inserem em uma dinâmica norteadas pelo alcance de índices de produção, disfarçada de metas pedagógicas, promovendo uma fragilização da atividade da docência que se projeta na sociedade como sinônimo de decadência. A docência, encarada no passado como uma vocação, com ares de sacerdócio, passa a ser vista como uma escolha menor, cuja remuneração financeira é incompatível com os enfrentamentos demandados para seu exercício.

Diante dessa situação, observamos outro tipo de evasão, ou seja, o número de professores que mudam de profissão tem aumentado continuamente, e tal mudança tem ocorrido antes mesmo da inserção no mercado de trabalho, ou seja, a evasão já se faz sentir nas estatísticas dos egressos das licenciaturas, cursos que a rigor têm como objetivo a formação do professor.

A situação se complica quando, além da evasão, no sentido de desistência, temos identificado problemas já no ingresso nas licenciaturas, os licenciandos explicitam que não desejam exercer a docência, e que o interesse no curso se justifica por distintas motivações, como ascensão na carreira profissional que já possuem; intenção de prestar um concurso para algum órgão público e garantir estabilidade financeira; e para alguns professores dos segmentos da educação infantil é uma exigência de parte dos gestores escolares.

Para outros ingressantes nas licenciaturas, advindos diretamente do Ensino Médio, a necessidade de entrar na universidade se estabelece por outra gama de pressões, em geral impostas pela expectativa familiar de que o jovem ingresse na universidade, mesmo que o curso em si não seja o curso de seus sonhos. Essa última situação é muito comum nas licenciaturas das áreas de ciências exatas, nas quais os alunos da licenciatura ou não pontuaram o suficiente para ingressar no bacharelado, ou pretendem ser bacharéis, assegurando, entretanto que, se tudo der errado, se eles não puderem ser absorvidos pelo trabalho acadêmico, resta uma chance de sobrevivência: dar aulas.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID/CAPES, Brasil, foi pensado para promover a inserção de licenciandos em escolas sob a coordenação de um professor da universidade (professor coordenador) e orientados dentro do espaço escolar por professores da escola (professores supervisores). Com essa estrutura o PIBID tem contribuído na mudança desse cenário ao promover um maior interesse dos licenciandos pelas questões da escola, e esse interesse se reflete na quantidade de voluntários que se apresentam a cada novo semestre, mesmo sem expectativa de bolsa. Em outras palavras o PIBID tem dado uma visibilidade às possibilidades de uma relação universidade-escola que difere fortemente dos padrões dos estágios supervisionados, fundamentados em geral na observação simplesmente, e que ainda são dominantes nas licenciaturas.

Nesse trabalho apresentamos um recorte de nossas atividades na formação de professores nas licenciaturas de ciências biológicas. Focalizamos as possibilidades de – a partir de um projeto desenvolvido nos moldes de uma pesquisa participativa com a escola – que a inserção dos licenciandos na realidade escolar possa potencializar a configuração da relação universidade-escola, convertendo-se simultaneamente em: a) uma estratégia de motivação para o ingresso na carreira docente, trazendo à tona a discussão sobre a evasão docente; e b) uma estratégia de renovação das práticas no cotidiano escolar, lançando um olhar crítico sobre a evasão dos alunos da escola.

Por pesquisa participativa denominamos a prática que se volta para a resolução de problemas sociais, especialmente aqueles que são vividos atualmente pelos professores nas escolas. Esse conceito tem suas bases nas experiências de educação popular do educador Paulo Freire e em geral está associada a outro conceito que é o tema gerador. No ensino de ciências esta correlação possibilita o planejamento de práticas contextualizadas aos aspectos locais considerando a dimensão ontológica. O potencial da abordagem temática - temas geradores – da pedagogia freiriana, se apresenta como superação disciplinar, e ainda, como ferramenta dialógica de leitura crítica do mundo. Sendo assim, a cooperação entre a universidade e a escola é tratada como uma estratégia para a criação e manutenção de espaços de reflexão coletiva entre os atores envolvidos em parcerias educacionais de formação.

Nosso foco é a viabilização da configuração de práticas educativas de natureza interdisciplinar, relacionadas com a área de ciências da natureza, nas quais a formação inicial e continuada de professores seja simultaneamente o objetivo e o processo pelo qual buscaremos um ensino de qualidade na escola básica de forma participante, que agregue à educação possibilidades de inserção desses sujeitos e que venha a contribuir para a diminuição da evasão escolar.

Neste trabalho, descrevemos algumas das atividades realizadas atualmente na parceria universidade-escola e tecemos considerações de como está se dando o envolvimento dos licenciandos com os professores das escolas e a forma pela qual eles assumem o papel de principais protagonistas no desenvolvimento das ações. Vamos conduzir nossa argumentação de forma a refletir sobre o redirecionamento que a parceria universidade-escola tem provocado na relação do licenciando com a escola, possibilitando a ressignificação do exercício da docência para o próprio licenciando, mas também para o professor supervisor, inclusive incorporando à atuação docente a possibilidade da pesquisa em educação/ensino. Ao final pretendemos articular esse redirecionamento com a melhora de qualidade e o maior interesse do aluno.

2. Referencial teórico

O eixo teórico de nossas atividades é pesquisa participativa que tem suas origens nas ideias da educação popular de Paulo Freire. A ação participativa demanda um envolvimento de todos os participantes de forma horizontal, onde as relações hierárquicas são substituídas por relações de colaboração. Em nosso caso, o envolvimento dos membros da escola e da universidade se deu com o objetivo de repensar as práticas de ensino de ciência do segundo segmento do Ensino Fundamental de forma interdisciplinar a fim de promover articulações com as distintas áreas de construção de conhecimentos presentes na escola. Entretanto, antes de explicitar nossa fundamentação teórica, pensamos ser necessária uma compreensão do cenário atual de formação de professores e de sua importância para qualquer ação que venha a ser pensada para enfrentar a evasão.

2.1 Um rápido olhar sobre a formação de professores no contexto atual

O contexto de formação de professores na área das ciências exatas é muito interessante para nos darmos conta da gravidade de algumas questões que ocorrem também nas licenciaturas de outras áreas. Para isso vamos refletir de forma breve, mas não superficial, sobre a dinâmica das licenciaturas que coexistem com bacharelados, em geral nos mesmos institutos ou faculdades.

Os cursos de bacharelados são caracterizados por currículos mais preocupados com o conteúdo de sua área, desenvolvidos com o apoio de laboratórios e cujos alunos já são iniciados na pesquisa científica, dependendo do assunto, desde os primeiros períodos letivos. Nessa dinâmica, o bacharel circula facilmente, sem maiores deslocamentos, entre as salas de aula, os laboratórios de pesquisa e as salas de seus orientadores, vivenciando uma efervescência típica das ações em torno da pesquisa, que se estendem desde a participação de eventos, apresentação de trabalhos até a possibilidade de dar continuidade a essas atividades em cursos de mestrado e doutorados, ficando apto a ingressar na cadeira acadêmica, que possui uma forte representação na sociedade, afinal o desenvolvimento científico ainda é encarado como o ponto de partida fundamental para o desenvolvimento econômico e social.

Por outro lado, nos cursos de licenciatura, os alunos, na maioria das disciplinas relativas à habilidade específica do curso, frequentam as mesmas aulas com o mesmo conteúdo do bacharelado, nos mesmos laboratórios, e convivem com os colegas bacharéis, cuja autonomia, e perspectivas futuras passam a nortear suas expectativas e ações, desconectando-os totalmente da formação docente. A essa altura, as matérias de natureza pedagógicas, assistidas em geral nas escolas de educação, pois a maioria do corpo docente das licenciaturas em ciências exatas são bacharéis, são cursadas isoladas

e distanciadas do objetivo final das licenciaturas, formação docente para atuação nas escolas da educação básica. Esse quadro ainda fica mais grave nas licenciaturas que não são oficialmente ligadas a escolas e/ou colégios, nos quais os estágios supervisionados possam ser realizados com um diálogo maior com a universidade. Em muitas licenciaturas, a figura do estágio supervisionado se reduz a um cumprimento burocrático do protocolo necessário para conclusão do curso. Além disso, os estágios podem acontecer em escolas distantes, cujas realidades, problemas e angústias passam ao largo da formação de professores na universidade.

Dessa forma se fecha um ciclo de desmotivação e desencontros, onde o professor da escola segue desmotivado, recebendo (quando concorda) o licenciando para estágios de observação em geral, onde o licenciando por sua vez não se vê como futuro professor e não reconhece a escola como um elemento agregador à sua formação.

Vale ressaltar outro aspecto não menos grave, característico de diversas licenciaturas das áreas de ciências exatas: a quase total inexistência de grupos atuando em pesquisa nas áreas de ensino e educação. Quando existem, esses grupos reduzidos veem muitas vezes suas pesquisas serem associadas a atividades de extensão, segmento fundamental na estrutura universitária, mas com atividades de natureza distinta da natureza das atividades de pesquisa. É muito comum nos depararmos com a surpresa de licenciandos e mesmo de alguns professores com a semelhança da dinâmica da pesquisa na área de educação com aquela executada na área das ciências exatas, ou seja, ações que entre outras consequências, culminam em publicação em revistas, participação em congressos, desenvolvimento de projetos financiados pelas agências de fomento.

Em nossa experiência na formação de professores de ciências, a fala sobre pesquisa em ensino/ educação para licenciandos e professores da escola é, em um primeiro momento, uma fala difícil, que não desperta interesse de nenhuma das partes. No entanto, quando, conseguimos articular algumas questões teóricas do campo da educação e/ou ensino com elementos presentes no cotidiano da escola, nós despertamos o interesse do licenciando para a possibilidade da pesquisa com vistas a uma transformação na realidade do aluno, o que em geral acaba motivando o professor.

A formação do professor com vistas à atuação também como pesquisador se edifica na consideração da capacidade reflexiva como ato de pensar, de examinar com senso crítico, de forma sistemática e contínua a própria prática, a realidade da escola enquanto instituição, a diversidade existente entre os alunos em uma turma, o material pedagógico acessível ou disponível para sua disciplina, entre outros fatores. Assim, a educação pela pesquisa pode ser apresentada como estratégica para o envolvimento de licenciandos, professores e alunos.

2.2 Pesquisa participativa e temas geradores

Por pesquisa participativa denominamos a prática que, segundo Guariente e Berbel (2000) se volta para a resolução de problemas sociais, especialmente aqueles que são vividos atualmente pelos professores nas escolas. Com ela se incentiva a produção de conhecimentos voltados para a mudança da cultura vivida na escola e para o desenvolvimento profissional de seus professores.

Compreendemos que o processo participativo é mais complexo do que aparentemente se supõe, justamente pela dupla função que tem: formação dos envolvidos e produção de conhecimentos. Nesse processo não se menosprezam as exigências formais da academia, nem tampouco o saber dos professores em ação na escola, seu saber docente. Reconhecemos como Tardif (2002) que os professores em serviço são sujeitos do conhecimento, ponto básico de nossa pesquisa, acreditando que eles devem ter o direito de dizer muito a respeito da sua própria formação e do seu desenvolvimento profissional.

Inserir os licenciandos nesse processo é proporcionar uma experiência na qual a postura reflexiva, amparada em discussões dos referenciais teóricos adotados, é um exercício contínuo e norteador das ações, e que vem garantido o cumprimento das metas estabelecidas no projeto PIBID.

A pesquisa participativa é marcada pelo diálogo que, segundo Freire (1979), é o único meio que garante a comunicação, e, portanto, as possibilidades de transformações da realidade em questões de todos os sentidos da nossa existência. As reflexões de Paulo Freire são referências desse projeto, por tratarem da utilização de temas geradores como facilitadores do trabalho interdisciplinar, da importância do diálogo e da educação emancipadora, além de atuarem como ferramenta da autonomia do docente e da pesquisa como prática cotidiana dos educadores.

A escolha do tema gerador exige a pesquisa sobre o conteúdo, no sentido de entendimento conceitual, bem como sobre as possibilidades pedagógicas do tema dentro de sala de aula e por fim sua importância a partir das reflexões que pode fazer emergir no grupo em relação aos possíveis desdobramentos que envolvam as tecnologias, ambiente e conseqüentemente sua importância para sociedade. Essa dinâmica favorece a educação pela pesquisa, e segundo Freire (1996), não se contrapõe a figura do professor quando ele nos diz que:

“... não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta a ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa [...] Pesquiso para constatar, constatado, intervenho, intervindo educo e me educo.

Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 32)

2.3 Abordagem interdisciplinar

Segundo Pombo (2002), a palavra interdisciplinaridade “...está a ser banalizada, aplicada a um conjunto muito heterogêneo de situações e experiências. E esta utilização excessiva gasta a palavra, esvazia-a, tira-lhe sentido. (p. 7). Esse desgaste acontece também em função dos prefixos multi, pluri e trans, comumente associados à ideia de disciplina. Pombo (2002) se debruçou nas sutilezas das ações desenvolvidas além dos contornos disciplinares, trazendo uma “proposta provisória”, nas palavras da autora, que consiste em reconhecer que o uso dos prefixos trata de situações nas quais as disciplinas se relacionam, restando definir de que forma se dá essa relação. Assim a autora conclui que: i) multi e pluri caracterizam situações nas quais as disciplinas são postas lado a lado de forma que o que é próprio da disciplina permanece; ii) inter se refere a situações em que as disciplinas se articulam, se inter-relacionam, estabelecendo uma ação recíproca entre elas e iii) trans supõe um ir além, ultrapassar aquilo que é próprio da disciplina. Em nossa pesquisa buscamos promover a interdisciplinaridade no sentido adotado por Pombo (2002).

3. Metodologia

Muitas das contribuições das pesquisas em Educação em Ciências fazem parte da nossa proposta, entre elas: a importância de levar em conta o conhecimento prévio dos alunos e buscar diálogos interdisciplinares indispensáveis à compreensão de temas complexos presentes em suas vidas. Pretendemos relacionar os conteúdos de todas as ações realizadas aos cotidianos da escola e dos alunos e dessa forma trazer para a sala de aula algumas discussões filosóficas de natureza ética, estética e de construção e consolidação da visão de mundo que são fundamentais para a formação do cidadão. Nesse sentido, as principais ações implementadas para implementação do projeto foram:

- No âmbito das escolas, é feito um contato direto com diretores e coordenadores de escolas para que esses abram uma chamada aos professores interessados em participar do projeto como professores supervisores. A natureza interdisciplinar do projeto demanda que além de um professor de ciências, seja escolhido um professor de outra disciplina interessado nesse exercício interdisciplinar. Nesse sentido, desde a implementação do projeto em 2010, a equipe

da escola foi composta, além de um professor de ciências, por uma professora de artes, uma professora de geografia e atualmente, iniciando em 2013, uma professora de português-literatura.

- No âmbito da universidade os alunos respondem à uma chamada via edital interno. O critério de escolha é seu interesse pela docência e sua disponibilidade de se dedicar ao projeto por 30h semanais que inclui a participação em sessões de estudo, discussão e reflexão realizadas na universidade, com toda a equipe – licenciandos e professores – sobre os referenciais teóricos utilizados. Também é solicitado aos licenciandos a leitura das diretrizes oficiais da educação brasileira e sua opinião sobre esses textos a fim de que eles exercitem em sua vivência na escola uma postura crítica sobre se alguns aspectos das diretrizes oficiais estão (ou não) em consonância com a realidade escolar.
- Outra preocupação se constitui na metodologia de avaliação dos resultados obtidos e de como eles se articulam ou não com os referenciais teóricos estudados. Para que essa avaliação possa incorporar o aspecto crítico-reflexivo que permeia o projeto, concluímos ser fundamental um registro dessas ações, não como um relatório, mas sim como um relato que incorpore os diferentes elementos, objetivos e subjetivos, que compõem o cenário de cada prática de forma a se configurar em um exercício de reflexão sobre o momento na escola, muito mais do que a descrição das ações realizadas. Tendo esse formato em mente, após cada aula, o licenciando escreve seu diário e envia para um grupo virtual e compartilha com todos – colegas, professores supervisores e coordenação do projeto, suas dúvidas, expectativas, problemas que tenham ocorrido e sobretudo ideias a cerca do planejamento. Para respaldar a elaboração de tais diários foi sugerida a leitura do artigo de Silva e Duarte (2001) que trata da importância do diário de aula para promoção de uma prática reflexiva, formação inicial de professores de Biologia/Geologia.

Por fim vale ressaltar, que os licenciandos nunca atuam individualmente em sala de aula, sempre em duplas ou trios, e nunca sem a presença do professor supervisor.

3.1 Ações realizadas atualmente pelo PIBID

O ano de 2013 trouxe um novo desafio para o grupo que consistiu em pensar as questões relativas ao ensino de ciências no segundo segmento do Ensino Fundamental do ponto de vista de uma nova construção, ou seja, a interdisciplinaridade com a disciplina de português-literatura.

Na Tabela 1 mostramos o quadro de atuações por projetos em cada turma para cada ano escolar. Na primeira linha apresentamos o tema gerador escolhido conjuntamente para cada ano pelos professores supervisores e licenciandos; na segunda linha apontamos a disciplina na qual o projeto é desenvolvido e por fim, na terceira linha apresentamos a principal estratégia de abordagem das ações realizadas.

Tabela 1: Projetos desenvolvidos em cada ano do segundo segmento do ensino fundamental

	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Temas geradores	Universo	Questões Sócio-científicas	Diversidade Racial e Étnica	Ciência e Tecnologia
Disciplinas nas quais as atividades são desenvolvidas	Ciências	Português	Ciências	Português
Estratégias	Relação Ciência e Arte	Gêneros Textuais	Maquetes	Literatura e Ciências como expressão de uma época

Os objetivos e as principais características de cada projeto, sem detalhar as estratégias pedagógicas desenvolvidas que serão objeto de futuros trabalhos e que foge do foco da presente discussão que é a relação universidade-escola, são os seguintes:

- Projeto do sexto ano – Universo

O aluno do sexto ano do Ensino fundamental ainda guarda alguns elementos de ludicidade de sua infância recém-terminada. Nesse sentido nosso objetivo é, a partir de atividades lúdicas apresentadas na forma de oficinas pedagógicas, ampliar o sentido de universo desse aluno de forma que ele se apodere desse conceito, sem preocupação com definições exatas, mas como um exercício de ampliação do seu processo imaginativo, revertendo esse processo em um exercício de maior abstração e por fim olhar para as questões referentes à astronomia não pela via de definições engessadas, mas pelo viés de sua natureza libertadora dos padrões usuais que direcionam seu contato com os conteúdos escolares. Em outras palavras, esperamos desconstruir certas definições que foram atribuídas aos conceitos de astronomia e para as quais muitas vezes o professor não se sentiu suficientemente preparado para tal enfrentamento, optando por não apresentar o conteúdo aos alunos, ou intensificar o engessamento dessas questões em aulas permeadas de definições sem repensá-las a fim de permitir uma verdadeira interatividade do aluno com os conceitos de astronomia.

- Projeto do sétimo ano – Questões Sócio-científicas

Discutir com os alunos como a produção textual em geral, incluindo a produção literária nos diversos gêneros ou simplesmente a produção de uma reportagem, pode ser instrumento não só de expressão poética que expressam sentimentos como afeto, angústia, revolta, mas também de reflexão em torno de questões socio-científicas de importância em vários contextos, desde aqueles que afetam mais diretamente ao estudante em sua vida, até aqueles mais generalizados, nos quais sua participação se faz necessária como um exercício de cidadania. Nesse sentido escolhemos como foco a água, elemento básico à manutenção da vida, e assunto diretamente ligado ao conteúdo de ciências no 7º ano. O elemento água, além da sua importância nas questões ambientais, ainda é um elemento agregador de poesia em determinadas obras. Dessa forma, como culminância do projeto, discutimos com a turma e a respectiva professora a produção por partes dos alunos, em grupo ou individualmente, de trabalhos que externem suas emoções, ideias, ou opiniões (suas ou de outros), sobre ÁGUA, incorporando nessa produção a pesquisa sobre esse elemento, tanto do ponto de vista científico como do senso comum acessível na formação cultural e no cotidiano do aluno.

- Projeto do oitavo ano – Diversidade Étnica e Racial

Pretendemos trazer para sala de aula as questões em torno da diversidade de distintas naturezas, que marcam nossa sociedade e dos preconceitos que se agregam a algumas dessas diversidades. Fazemos um recorte em relação à diversidade de características físicas a fim de articular com os conteúdos relativos ao corpo humano que integram a grade curricular do oitavo ano. O objetivo é discutir com os alunos da escola que apesar do formato externo do olho ser um elemento indicador de raças ou etnias, nesse sentido, o mundo visto por um determinado olho pode até ser diferente em função da história sócio-cultural do indivíduo, mas a constituição e função do olho do ponto de vista da biologia e do ponto de vista da física na interação da radiação com os elementos do olho, são idênticas para todos os seres humanos. Dessa forma, desenvolvemos uma ação integradora onde o ser humano é colocado no centro, não somente por suas características sócio-culturais, mas pela sua fisiologia. Ou seja, se somos diferentes em função de nossas vivências, somos semelhantes quanto a nossa constituição biológica.

- Projeto do nono ano – Ciência e Tecnologia

Conhecer parte da obra de Machado de Assis, contextualizar a obra histórica e culturalmente. Trabalhar a universalidade da obra no contexto contemporâneo a partir das mudanças sofridas pela sociedade com o advento do avanço tecnológico. Refletir criticamente sobre os efeitos dessas mudanças sobre os indivíduos. A partir da leitura coletiva de um conto de Machado de Assis – A

Cartomante – pretendemos simultaneamente com o estudo do estilo e características literárias do autor, apresentar ao aluno o Rio de Janeiro de outra época, conde a ciência e a tecnologia, parte dos conteúdos de ciências do nono ano, não estavam presentes da forma que atual na vida das pessoas. A partir dessa constatação ao mundo do autor os alunos podem indicar as características que marcavam o cotidiano das pessoas nessa época e em sua época refletir de forma crítica sobre as consequências do avanço científico e tecnológico em nossas vidas, tanto pelo lado do que é positivo como também pelo lado das questões mais problemáticas e que nos afetam enquanto membros de uma sociedade.

Pelas reuniões que temos tido com a equipe da escola e por alguns registros nos diários de bordo, podemos adiantar que o índice de faltas diminuiu durante as aulas nas quais a equipe do PIBID atua.

4. Considerações finais

Ao longo do período de existência do projeto de Ensino de Ciências desenvolvido no âmbito do Projeto PIBID em nossa universidade, temos sistematizado junto aos licenciandos e professores as seguintes atividades:

a) Estudo, discussão e reflexão sobre os referenciais teóricos utilizados entre toda a equipe em reuniões na universidade.

b) Avaliação crítico-reflexiva os desdobramentos das práticas desenvolvidas na escola e de como elas se articulam ou não com os referenciais teóricos.

c) Apresentação de trabalhos em Reuniões ou Encontros na área de ensino de ciências.

d) Participação com apresentação de trabalhos dos bolsistas, professores e alunos da escola na universidade durante a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNTC), desde 2010.

A partir dessas ações que já se estabeleceram na rotina da equipe, independente da eventual mudança em seu quadro de participantes, podemos afirmar que a configuração da parceria entre a universidade e a escola, via inserção sistemática dos licenciados na realidade escolar como proporciona um projeto nos moldes do PIBID, contribui efetivamente para o envolvimento de licenciandos, professores e alunos na construção de conhecimentos e na busca de estratégias que viabilizem a elaboração de práticas pedagógicas interdisciplinares e mais próximas à realidade dos alunos, viabilizando o enfrentamento da evasão escolar em diversos níveis.

Os primeiros passos dessa parceria, aqui relatados, se deram a partir de uma aproximação com as escolas, realizada pela universidade de forma diferenciada das comumente usadas nos estágios supervisionados usuais, ou seja, estágios que simplesmente alocam licenciandos em salas de aula.

Foi uma surpresa observar como a escola parece desejar o caminho da parceria com a universidade, mas por falta de tradição nesse tipo de relação, ou por estar submersa em uma onda de baixa estima,

não busca esse caminho. No entanto, essa aproximação surge pelo gradativo entendimento dessas duas instituições como organizações dotadas de expressivas margens de autonomia, que permitem a seus educadores e educandos aproveitar os limites físicos e sociais escolares de forma criativa e crítica e com isso promover uma inserção em escolas reais, além de propiciar a articulação entre o ensino e a pesquisa na formação inicial e continuada, tema ainda muito debatido e provocador de polêmicas sobre as possibilidades de construção de uma efetiva pesquisa colaborativa (LUDKE, CRUZ e BOING, 2009).

No contexto da parceria Universidade-Escola, a postura de reflexividade-crítica, por meio de pesquisadores da universidade, professores da escola e licenciandos, é promotora e facilitadora da aproximação das preocupações específicas de cada um desses sujeitos, permitindo que todos revejam sua bagagem teórica e suas ações pedagógicas, contemplando dessa forma o campo da pesquisa. Por outro lado e de forma simultânea, contempla-se também o campo da prática tanto na escola, como na universidade, quando pesquisador, professor e licenciando passam a trocar saberes, complementando um as demandas do outro, no sentido de se alcançar o objetivo final de todos, ou seja, promover o ciclo ensino-aprendizagem de forma significativa para todos, em especial para os alunos da escola.

Referências

- Freire, P.** (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra
- Guariente, M. H. e Berbel, N. A.** (2000). Uma Pesquisa Participante na Formação Didático-Pedagógica de Professores de Enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem [online]*, 8(2), 53-59. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692000000200009>.
- Ludke, M., Cruz G. B., e Boing L. A.** (2009). A pesquisa do professor da educação básica em questão. *Revista Brasileira de Educação* 14(42), 456-468.
- Silva, H. & Duarte, C.** (2001). O diário de aula na formação de professores reflexivos: resultados de uma experiência com professores estagiários de Biologia/Geologia. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 1 (2), 73-84.
- Tardif, M.** (2002). *Saberes Docentes e Formação*. Profissional Petrópolis: Editora Vozes.

La mejora del engagement en la universidad: La e-orientación como contribución a una europa inclusiva

Pilar Colás-Bravo, Juan De-Pablos-Pons, Teresa González-Ramírez,
Jesús Conde-Jimenez, Alicia González-Pérez y José Antonio Contreras-Rosado

Universidad de Sevilla (España)

pcolas@us.es, jpablos@us.es, tgonzale@us.es, jconde6@us.es,
aliciagp@us.es, josconros@alum.us.es

Resumen

Este paper está basado en la aportación presentada en un Symposium del 'I Congreso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação', celebrado en Lisboa¹. Se presentan algunos resultados sobre factores asociados al abandono y el engagement de los estudiantes universitarios, obtenidos en el desarrollo de un Proyecto Europeo (Stay-In). Este proyecto tiene como objetivo principal proporcionar servicios educativos, incluyendo la e-orientación, para mejorar el engagement de los estudiantes universitarios europeos. El proyecto está financiado por el programa Lifelong Learning Programme Erasmus Multilateral Projects de la Unión Europea. En él participan Italia, Hungría, España, Inglaterra, la Unión Europea de Estudiantes y la Red Europea de Aprendizaje a Distancia y E-Learning. La educación inclusiva, el aprendizaje a lo largo de la vida y la investigación empírica son factores asociados al engagement universitario y constituyen el marco conceptual que fundamenta esta propuesta. La metodología aquí presentada está referida al estudio desarrollado en la Universidad de Sevilla (España), partner de este proyecto; e incluye diferentes fases y procedimientos: a) diagnóstico de las necesidades de asesoramiento universitario, que se ha realizado mediante un cuestionario online, b) análisis de los servicios de orientación y asesoramiento universitario, disponibles en las universidades participantes en este proyecto, c) revisión documental de buenas prácticas en asesoramiento universitario, d) identificación de aspectos relevantes a incluir en planes para fomentar el engagement, e) diseño de una plataforma online con servicios universitarios y f) pilotaje y puesta en marcha de la misma. Aquí se presentan algunos avances de los resultados obtenidos específicamente en la Universidad de Sevilla, respecto a factores asociados al abandono y el engagement universitario que son relevantes para considerarlos en las propuestas educativas de intervención. Por otra parte, el análisis de los servicios de asesoramiento y apoyo educativo disponibles actualmente en la Universidad de

Sevilla, pone el foco sobre aspectos que requieren ser cubiertos. Estas dos fuentes de información sirven de base para el diseño de los servicios educativos de e-orientación a incluir en la plataforma del proyecto Stay-In que será objeto de experimentación. Como conclusiones de este estudio se propone un modelo explicativo, así como algunas propuestas educativas fundamentadas en la investigación sobre el abandono y el engagement, que deben incluirse en los servicios de e-orientación. Se culmina con una valoración de la necesidad de un cambio de modelo de las instituciones universitarias para fomentar la inclusión y dar respuesta a las demandas de la sociedad del conocimiento.

Palabras clave: universidad, engagement, abandono universitario, e-orientación, inclusión.

1. Introducción

Esta aportación se basa en el Symposium presentado como en el I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação, expone un avance de resultados del Proyecto de Investigación Europeo “Student guidance at university for inclusion - Stay-In” (Ref: 526600-LLP-1-2012-IT-Erasmus-Esin). Se trata de un proyecto de dos años de duración cofinanciado por el Programa de Aprendizaje Permanente de la Comisión Europea, en el que participan como socios tres universidades europeas: Universidad de Macerata (Italia), Universidad de Tecnología y Economía de Budapest (Hungría) y la Universidad de Sevilla (España). Empresas internacionales de investigación y consultoría: ARCOLA Research (Inglaterra), MELIUS (Italia) y LYNX (Italia). Y las redes internacionales “Unión Europea de Estudiantes” y la “Red Europea de Aprendizaje a distancia y E-Learning”. Este proyecto tiene como objetivo diseñar y proponer un servicio de orientación continua, incluyendo orientación online (e-orientación), a los estudiantes de educación universitaria para contribuir a mejorar su engagement y evitar así el abandono de colectivos de estudiantes con riesgo de exclusión.

En este texto se presentan algunos avances de resultados obtenidos específicamente en la Universidad de Sevilla (España), socio de este proyecto. Por un lado, se realiza una revisión científica y un estudio empírico para identificar factores o variables asociadas al abandono y el engagement universitario que son relevantes para incorporarlas en las propuestas educativas de intervención. Y por otra, se muestran los servicios de asesoramiento y apoyo educativo disponibles actualmente en la Universidad de Sevilla (España). Estos estudios se realizan combinando la metodología de análisis bibliográfico documental, con la metodología de los grupos de discusión (focus group). Estas dos fuentes de información, aportan las bases en las que fundamentar los servicios educativos de

e-orientación a incluir en la plataforma del proyecto Stay- In. Este servicio será objeto de pilotaje y experimentación en la siguiente fase del proyecto. Los aspectos que se desarrollan a continuación se corresponden con tres dimensiones de nuestro estudio:

La primera, denominada *“La problemática del abandono universitario en España; variables y factores explicativos a considerar en la intervención educativa”* presenta el panorama científico de la investigación sobre el abandono universitario, identificando las variables más relevantes asociadas al mismo. Esta sistematización es importante para fundamentar el diseño de prácticas educativas que faciliten el *engagement* de los estudiantes universitarios.

La segunda, *El engagement de los estudiantes universitarios: Modalidades y estrategias*, muestra factores que los alumnos universitarios asocian al engagement en sus estudios. A través de una investigación cualitativa se identifican algunas modalidades de engagement, así como las fuentes de motivación y estrategias que utilizan los estudiantes para mantener el engagement y evitar la deserción.

La tercera, *“Los servicios de apoyo de las universidades para facilitar el engagement de los alumnos universitarios”* analiza los servicios de orientación universitaria existentes en la Universidad de Sevilla (España) destinados a apoyar a los estudiantes universitarios en su trayectoria académica. Estos servicios pretenden aumentar las tasas de éxito académico y profesional así como facilitar el engagement en su carrera académica.

Este paper se cierra con unas conclusiones referidas a algunas líneas de actuación educativa dirigidas a potenciar el engagement de los alumnos universitarios.

2. La problemática del abandono universitario

En este apartado se presenta el panorama del fenómeno del abandono universitario, así como resultados científicos de las investigaciones actuales sobre esta temática. Su objetivo es identificar, a través del estado de la cuestión, los factores en los que podrían incidir la orientación universitaria para mejorar el *“engagement”* de los alumnos universitarios y reducir las tasas de abandono.

2.1 El abandono de los estudios universitarios

El abandono universitario es un fenómeno que tiene repercusiones tanto individuales como sociales y costes importantes a nivel económico, académico y pedagógico. De ahí que la reducción de las tasas de abandono universitario sea uno de los objetivos a incluir en las políticas educativas internacionales y nacionales. Conviene clarificar que en la bibliografía científica se identifican dos tipos de abandono: el abandono transitorio y el definitivo. El abandono transitorio implica que los estudiantes, pasados dos cursos académicos, retoman sus estudios, se matriculan en otra carrera o cambian de universidad. El abandono definitivo implica una desvinculación definitiva con la formación universitaria (Villar, Vieira, Hernández & Nunes, 2012).

Los estudios estadísticos sobre porcentajes de abandono universitario, son recurrentes en organismos e instituciones públicas. Un estudio del Consejo de Coordinación Universitaria (Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, PNECU) constata que un 26% de los estudiantes universitarios dejan sus estudios o cambian de carrera. También la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico), en el último informe elaborado, con datos de 2010, indica que la tasa de graduación universitaria en España es del 30%, inferior a las de OCDE (39%) y la UE (40%). También un informe de la Comisión Europea (2010) señala que España, aunque en los últimos años se observa una disminución de las tasas de abandono, llegando a un 26,5%, respecto al 30% indicado en años anteriores, todavía se encuentra muy lejos de alcanzar las metas establecidas en el ranking mundial, que en Europa se estable en un 10% para el año 2020.

La cuantificación económica del gasto que supone el abandono universitario también ha sido objeto de estudio por parte de Dolado (2010). En este informe se cuantifica en 8.238 millones de euros anuales el coste económico del abandono universitario en España. Más o menos el 0.75% del Producto Interior Bruto. Estas cifras son indicadores claros de la extensión y la repercusión de este fenómeno. De ahí que en la actualidad las universidades pongan en marcha políticas, planes y acciones estratégicas dirigidas a reducir las tasas de abandono universitario. Así por ejemplo, el Consejo de Universidades en España, promueve la experimentación de sistemas tutoriales para estudiantes de nuevo acceso a la universidad, con objeto de mejorar la atención, orientación y rendimiento de los estudiantes en las titulaciones universitarias. Además de la repercusión económica del abandono, otros estudios se centran en averiguar qué variables podrían explicar el fracaso y/o posterior abandono escolar. A esta temática dedicaremos el apartado siguiente.

2.2 El estado de la cuestión sobre el abandono universitario. Modelos y enfoques.

La investigación sobre el abandono en la universidad ha favorecido varias líneas de trabajo. Los conocimientos se dirigen por un lado a la identificación de modelos teóricos causales y por otra a explorar el peso explicativo de variables y factores de muy distinta índole sobre este fenómeno. Esta profusión de aportaciones nos lleva a la conclusión que la deserción universitaria, es un fenómeno complejo, en el que inciden multiplicidad de variables, de carácter multidimensional a la vez que cambiantes a lo largo del tiempo. El abandono no puede atribuirse a una única causa. Por otro lado, existe una gran diversidad de variables que pueden afectar a los sujetos. Por tanto, podemos afirmar que el estudiante que fracasa en sus estudios universitarios no lo hace por un motivo generalizado y común a todo el alumnado sino que, existen múltiples factores que entran en juego a la hora de provocar esa situación y no siempre tiene por qué ser el mismo para todos. Tampoco el abandono se presenta de igual forma en todas las titulaciones, ni los motivos por los que se abandona son extensibles a todas las ramas de conocimiento. De ahí que la diversidad del fenómeno lleve a una gran multiplicidad de enfoques y modelos explicativos: modelos sociológicos (Spady, 1971), adaptativos (Tinto, 2005), psicológicos (Bean, 1980), pedagógicos (González, Álvarez, Cabrera & Bethencourt, 2007), económicos, etc. Cada enfoque y modelo prioriza un determinado tipo de variables, generando esquemas explicativos no convergentes. De ahí que en la actualidad contemos con numerosas aportaciones científicas, y observemos la necesidad de una sistematización u organización de las mismas. Esta se hace necesaria tanto para una comprensión holística del fenómeno, como para la fundamentación de estrategias de intervención educativa. Para este propósito nos servimos de la Teoría Ecológica del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner. (2002). Este modelo nos permite integrar variables procedentes de distintos contextos de referencia. Los resultados obtenidos de esta sistematización se exponen en la tabla 1.

Tabla 1: Factores relacionados con el abandono universitario*

Factores	
Personales	Insatisfacción con la carrera Expectativas erróneas Situaciones personales sobrevenidas Estrategias de estudio ineficaces Conocimientos previos insuficientes Desajuste entre capacidades y exigencias académicas Estilos de aprendizajes ineficaces Falta de compromiso con la meta Falta de motivación intrínseca Falta de disciplina en el estudio Pobre desempeño académico
Relaciones Interpersonales	Relación con compañeros Relación con profesores Escasa participación en actividades extracurriculares Falta de apoyo académico Ausencia de servicios de apoyo al estudiante
Institucionales	Excesiva carga académica Repetición o suspenso de asignaturas Exigencias académicas excesivas Ambiente inadecuado Escasa utilidad profesional de los contenidos académicos Metodologías de enseñanza deficientes Escasas e inadecuadas asesorías académicas Deficiente planificación e integración académica Poco prestigio de la carrera Deficiencias en los planes de estudio
Macrosistema	Falta de ayudas financieras Pobres salidas laborales de la carrera Políticas de igualdad insuficientes Escasos o inadecuados recursos y apoyos académicos Situación socioeconómica familiar Educación de los padres

*La relación de estudios y autores de la que se deriva esta síntesis desborda la extensión de este texto.

De la lectura de la tabla anterior se desprende que los factores que afectan al abandono universitario, pueden agruparse en cuatro niveles: personales, interpersonales, institucionales y macroestructurales. En el primer grupo se relacionan los factores de índole personal que la investigación empírica ha identificado. Como podemos ver en la tabla 1, los factores personales que tiene un peso importante en el abandono están relacionados con conocimientos previos, capacidades, motivación, destrezas, expectativas, etc. Es decir, facetas que tienen que ver con la experiencia previa al ingreso en la universidad y al conocimiento de la realidad universitaria. En la dimensión de relaciones interpersonales,

se destaca la importancia de las relaciones entre compañeros y profesorado, así como la falta de apoyo específico a las demandas académicas del estudiante. Gran número de variables competen al ámbito institucional. Estas se refieren básicamente a las condiciones de estudio y al diseño curricular. Es precisamente en esta dimensión donde las universidades tienen mayor campo de actuación y pueden fundamentar sus estrategias de apoyo al estudiante. El último grupo, macrosistema, aglutina variables de carácter estructural, tales como políticas de igualdad, becas, recursos económicos, etc. Aspectos todos ellos relacionados con las políticas educativas. La sistematización de variables asociadas al abandono universitario, aquí presentada, resulta de gran utilidad para diseñar planes de intervención educativa. Cuestión que abordamos en el siguiente epígrafe.

2.3 Propuestas educativas derivadas de la investigación sobre el abandono universitario.

Basándonos en la información presentada en el apartado anterior y apoyándonos en las investigaciones educativas sobre estrategias pedagógicas que inciden positivamente en una mayor implicación de los alumnos en sus estudios, formulamos las propuestas educativas que presentamos a continuación. En la tabla 2 se sistematizan algunas propuestas de intervención educativa destinadas a paliar o reducir el abandono universitario y fomentar el engagement de los universitarios.

Tabla 2. Propuestas de Intervención para evitar el abandono universitario **

Ámbitos de actuación	Propuestas de intervención
Factores económicos y socioculturales	Mayor inversión en becas y ayudas económicas Adecuación de la formación a demandas sociales y culturales Proyección laboral de las titulaciones universitarias
Factores institucionales	Curso de orientación académica en el primer año Mejora en planes de orientación universitaria Creación de la figura del alumno mentor Mejorar los planes de estudio Orientación vocacional Mejora de los métodos pedagógicos Programas de tutorías
Factores de interacciones sociales universitarias	Mejora en la comunicación e interacción entre el alumnado Mejora en la comunicación e interacción entre el profesorado Mejoras en el apoyo interpersonal al alumnado en los primeros años Mejoras en la comunicación con los Servicios de orientación académica
Factores relacionados con el alumnado	Mejorar las estrategias de aprendizaje Evaluación de los conocimientos académicos previos Fortalecer la resiliencia Ajuste entre capacidades y exigencias académicas Apoyar un mejor desempeño académico Posibilitar y propiciar la elección vocacional de la carrera Expectativas realistas sobre la carrera Situaciones personales

** La relación de estudios y autores de las que se deriva esta síntesis desborda con mucho el objeto de este texto.

Este esquema constituye una guía para el diseño de la plataforma de e-orientación del proyecto Stay-In. En ella se incluyen servicios pedagógicos destinados a reforzar las dimensiones y variables identificadas como esenciales para paliar el abandono universitario, así como fomentar el *engagement* de los estudiantes. El epígrafe siguiente desarrolla precisamente el fenómeno del *engagement*, arrojando luz sobre las claves del éxito académico.

3. El engagement de los estudiantes universitarios: modalidades y estrategias.

El concepto de *engagement* a diferencia de lo expuesto anteriormente, focaliza su objeto de estudio sobre los factores que comprometen, implican y son facilitadores del estudio para que el estudiante pueda afrontar su trayectoria académica con éxito. En este apartado se presenta el concepto de *engagement*, así como las líneas de investigación científicas sobre esta temática. También se exponen

los resultados de un estudio cualitativo sobre los motivos y modalidades de engagement que utilizan los estudiantes universitarios en la Universidad de Sevilla.

3.1 Concepto de engagement

El engagement se ha convertido en los últimos años en un concepto de amplio uso en el ámbito empresarial, siendo más reciente y menos conocido su análisis en el contexto académico. Vinculado en sus orígenes al concepto de burnout, ha sido el desarrollo que en los últimos años ha sufrido la psicología positiva, lo que nos ha permitido focalizar su estudio hacia las cualidades que permiten a las personas y comunidades prosperar (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Según Casuso-Holgado (2011) las connotaciones fundamentales del engagement se refieren a la vinculación, la implicación, el compromiso, la pasión, el entusiasmo, el esfuerzo y la energía en relación con lo que se hace. Aunque no existe acuerdo entre los profesionales sobre el significado del concepto. La acepción más ampliamente difundida es la que relaciona la actividad que se desarrolla en diferentes contextos con la vinculación psicológica que proporciona (Salanova & Llorens, 2008). El engagement se define desde esta perspectiva como *“un estado mental positivo relacionado con el trabajo y que se caracteriza por vigor, dedicación y absorción. En lugar de un estado momentáneo y específico, el engagement se refiere a un estado afectivo-cognitivo más persistente y penetrante que no se centra en un objeto en particular, evento, persona o comportamiento”* (Schaufeli, Salanova, González-Roma & Bakker, 2002:74). En este trabajo se plantea el uso del engagement desde una perspectiva institucional. Es decir, su mejora implica fortalecer el compromiso y la implicación de cada estudiante con su universidad.

3.2 Modelos teóricos y líneas de investigación sobre el engagement

A partir de una revisión de la literatura científica especializada, hemos identificado dos modelos teóricos aplicados al estudio del engagement; un primer modelo de carácter psicológico y otro de tipo intervencionista. Estos modelos a su vez se concretan en líneas de investigación focalizadas en diferentes aspectos o componentes.

El modelo que hemos denominado de carácter psicológico hace referencia tanto a factores externos como internos al sujeto que influyen en el engagement, así como a los obstáculos que impiden o dificultan su aparición. Dentro de este modelo psicológico enmarcamos el modelo de espiral positivo. Trabajos de investigación en esta línea (Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker, 2002; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005; Salanova, Bakker y Llorens, 2006; Caballero,

Abello y Palacio, 2007; Salanova y Schaufeli, 2009) aportan evidencia empírica sobre la existencia de la teoría de los “círculos virtuosos” donde la autoeficacia, es decir la creencia de los individuos en sus propias capacidades para realizar un trabajo con éxito, influye directamente en los niveles de engagement y éste a su vez en las creencias de éxito futuras. Este modelo, se nutre de la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1997) según la cual la autoeficacia de un individuo predetermina el éxito de sus acciones o conductas. Este autor afirma que la confianza que el sujeto tenga en sus propias habilidades o capacidades le ayudará a manejar con eficacia las posibles situaciones estresantes que puedan aparecer. Salanova y otros (2005) propone la existencia de un círculo virtuoso entre las variables “éxito en los estudios” y “bienestar psicológico” a partir del cual se concluye que a mayor éxito en el pasado, aumenta la creencia de eficacia académica, y mayor bienestar psicológico; lo que a su vez, redundará en mayor éxito futuro.

Dentro de este modelo, se identifica una línea de trabajo más centrada en el sujeto y que denominamos psicocéntrica, y otra que se vincula al estudio de los factores externos al sujeto y que denominamos psicosocial. La línea psicocéntrica incluye los estudios anteriormente mencionados (Bandura, 1997 y Salanova y otros, 2005) en los que a nivel psicológico se analizan las correlaciones que existen entre los recursos personales intrínsecos, es decir, aquellas habilidades emocionales propias de los sujetos, (como puede ser la inteligencia emocional, la autoeficacia o la felicidad...) y los niveles de burnout y/o engagement que tienen los sujetos (Extremera y Durán, 2007). En la línea psicosocial se estudian factores externos al sujeto, variables que no dependen de él, pero que influyen en los niveles de engagement (Martínez y Salanova, 2003; Montgomery y otros, 2003).

El modelo intervencionista se dirige hacia la intervención en las organizaciones con el objetivo de potenciar el engagement o bien facilitar su aparición. Los trabajos de investigación ligados a este modelo, elaboran conclusiones dirigidas a desarrollar propuestas teóricas de intervención de carácter preventivo para fomentar el engagement, tanto a nivel individual como organizativo (Martínez y Salanova, 2003; López y Moreno, 2013). Se pretende impulsar el bienestar psicológico y promover cómo enfrentar las experiencias traumáticas (Menezes de Lucena 2006).

Tras el análisis de los diferentes modelos y líneas de investigación planteados, se concluye que las variables hasta ahora estudiadas se han dirigido a medir los niveles de engagement y a comprobar empíricamente el carácter multifactorial de este constructo. De otra parte, numerosos estudios analizan la correlación existente entre estos constructos con variables intrínsecas o extrínsecas al sujeto; entre otras, la inteligencia emocional, la felicidad, la autoeficacia, los niveles de estrés percibidos por el sujeto o su influencia en el bienestar psicológico subjetivo. En los últimos años han proliferado los estudios realizados a nivel organizacional, sobre la influencia de diferentes programas de intervención aplicados (coaching, mindfulness...) en las organizaciones. Se persigue detectar buenas prácticas para mejorar los niveles de engagement y analizar el impacto que éste puede tener en el sujeto y en la organización en su conjunto.

3.3 Sistematización de las variables asociadas al engagement: hacia un modelo centrado en las percepciones de los estudiantes universitarios.

Del apartado anterior, se deduce la necesidad de estudiar el engagement desde un enfoque holístico y educativo. Desde esta perspectiva, se plantea un diseño metodológico de corte cualitativo basado en la teoría ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner para identificar las variables asociadas al abandono universitario y el engagement desde la visión única y singular que cada estudiante tiene a partir de los contextos en los que como estudiante universitario participa. Esta teoría considera que el ambiente en el que el individuo se desarrolla y sus interacciones influyen directamente en el desarrollo de la persona. Según Bronfenbrenner (2002), el ambiente ecológico donde la persona se desarrolla es concebido “como una disposición seriada de estructuras concéntricas, en la que cada una está contenida en la siguiente. Estas estructuras se denominan micro-, meso-, exo- y macro- sistemas”. Se utiliza la técnica de los “grupos de discusión” para conocer las visiones que los estudiantes construyen en estos contextos de interacción desde su cotidianidad, es decir, conocer el punto de vista de los estudiantes sobre aquellas variables que hacen que se “*enganchen*” más a la universidad.

Para ello, partimos de una cuestión inicial, ¿Qué podemos aprender de los estudiantes que tienen éxito en la universidad? Responder a esta pregunta nos va a permitir obtener una taxonomía de variables o factores facilitadores de engagement con un gran valor prospectivo de cara a reducir las tasas de abandono. Los resultados obtenidos a partir de la realización de grupos de discusión con estudiantes de diferentes perfiles y titulaciones nos ha permitido identificar las variables asociadas a cada contexto.

A nivel general (Macro), los resultados indican que existen un grupo de variables que hacen referencia a la influencia que tienen las políticas educativas en el engagement de los estudiantes. Se señala que las políticas deben estar orientadas a una enseñanza de calidad, así como favorecer una política de becas que apoyen al estudiante. Además, el alumnado incide en que estas políticas deben servir de base para articular un sistema universitario flexible, que permita compatibilizar trabajo y estudios. Los estudiantes consultados consideran que todos estos aspectos son variables generadoras de engagement.

En el contexto universitario (Meso), el alumnado identifica tres factores fundamentalmente: 1) sentido y utilidad de la formación recibida; 2) el papel mediador de los órganos de representación estudiantil, y 3) el valor y/o prestigio social de la titulación que cursen. El primero lo fundamentan en la necesidad de desarrollar un aprendizaje significativo que tenga un valor prospectivo. De los órganos de representación estudiantil destacan la importancia de que este grupo de iguales los escuche, apoye, oriente y guíe en sus actuaciones como concededores de la cultura universitaria a la que ellos se incorporan. A nivel institucional disponer una organización académica y administrativa

flexible que se adapte a la variabilidad de situaciones que el estudiante presenta, también influye en el engagement universitario.

El contexto personal (Micro), se sostiene en tres pilares fundamentales que hacen referencia al sistema de interacción social: profesorado, grupo de iguales y familia; cada uno de ellos aportan al estudiante una base para que se asienten sentimientos, valores y actitudes que de acuerdo con la literatura especializada tienen un valor predictivo con el engagement. La figura 1 que se presenta a continuación sintetiza el conjunto de variables identificadas:

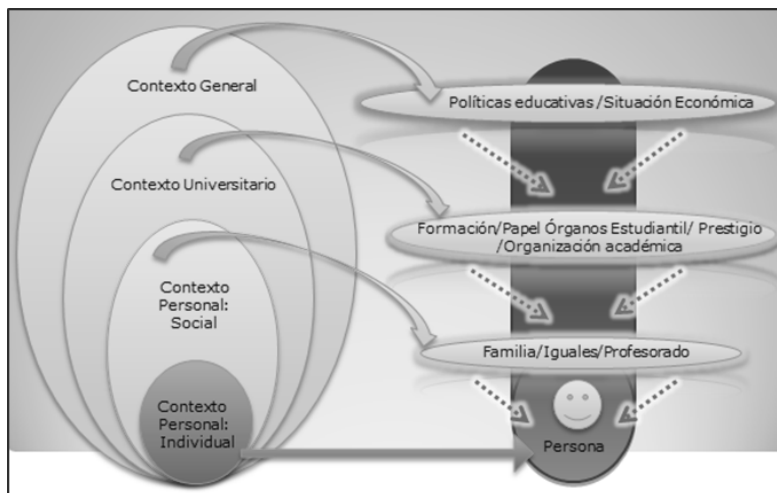


Figura 1. Variables que inciden en el engagement del alumnado universitario.

De la lectura de este gráfico, se puede observar cómo el nivel de engagement que tengan los estudiantes es el resultado del conjunto de interacciones que convergen a lo largo de su trayectoria académica; de cómo el estudiante module ese conjunto de interdependencias dependerá su sistema emocional y su capacidad para afrontar las situaciones que devengan. En este flujo continuo, los servicios de orientación de las universidades juegan un papel crucial; este será el objetivo del próximo apartado.

4. Los servicios de apoyo de las universidades para facilitar el engagement de los alumnos universitarios.

Llegado este punto, es importante conocer qué tipo de apoyo ofrecen los servicios de orientación en las universidades y que facetas cubren. Los resultados, anteriormente presentados, sacan a la luz dimensiones clave que han de abordarse en los servicios de orientación universitaria para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes. Estos apoyos son esenciales para fomentar una universidad inclusiva, en tanto pueden incidir en variables que son claves tanto en la deserción

como en el compromiso de los estudiantes con sus estudios universitarios. De ahí que nuestro siguiente objetivo es analizar y presentar los servicios de orientación y asesoramiento que ofrece la Universidad de Sevilla (tabla 3).

Tabla 3. Servicios de Orientación de la Universidad de Sevilla

Servicios/recursos de orientación de la Universidad.	Momento		
	Acceso	Durante	Salida
Información sobre el plan de estudios, cursos, exámenes, etc.	X	X	
Programa Pórtico de orientación e información	X		
Asistente virtual: servicio de acogida a nuevos estudiantes	X		
Información sobre el procedimiento de acceso a la universidad	X		
Información para la realización de pruebas de acceso a la universidad	X		
Información sobre matrícula (trámites a seguir...)	X	X	
Información sobre traslados de expediente, convalidaciones...		X	
Guía del estudiante de la Universidad de Sevilla	X	X	
Guía de centros y titulaciones	X		
Información sobre becas y ayudas	X	X	
Información sobre centros de idiomas	X	X	
Información sobre bibliotecas	X	X	
Apoyo para problemas de estudio con los horarios (por ejemplo, exámenes)		X	
Información de cómo cambiarse de curso y asignatura		X	
Unidad de atención a estudiantes con discapacidad		X	
Asesoría Psicológica y Social		X	
Asesoría Pedagógica		X	
Asesoría Jurídica		X	
Asesoramiento vocacional		X	
Apoyo a necesidades específicas de aprendizaje		X	
Apoyo a cuestiones familiares		X	
Programa de intercambio lingüístico		X	
Bolsa de alojamiento y vivienda	X	X	
Programa Forma Joven		X	
Club de Meditación universitaria		X	
Programas de prevención de drogas		X	
Información a antiguos alumnos y egresados			X
Programa Euroempleo.			X
Servicio de orientación e inserción profesional			X
Portal ICARO			X
US Emprende			X

Como puede observarse, la Universidad de Sevilla presta servicios de apoyo al estudiante en tres momentos: en el acceso a la universidad, durante sus años académicos y para su salida profesional. Cabe destacar, por tanto, que cuenta con servicios para todas estas etapas. No obstante, estos servicios tienen básicamente un carácter informativo, olvidándose variables, que según hemos mostrado anteriormente, tienen un gran efecto modulador en el engagement del estudiante, tales como el apoyo de sus iguales y el acompañamiento de los profesores. Por tanto vemos necesario en el diseño de la plataforma Stay-In se incorporen herramientas tecnológicas que posibiliten una mayor interactividad interpersonal, tales como, redes sociales, chats y foros. El uso de estas tecnologías propiciará, a su vez, un cambio en la cultura universitaria, al otorgar un mayor protagonismo a todos los miembros de la comunidad universitaria. El hecho de otorgar una mayor agencialidad al alumnado, redundará en la activación de una universidad inclusiva. De esta manera la Universidad pasa de ser una institución receptora, a una comunidad de aprendizaje, construida y deconstruida permanentemente por el conjunto de todos los miembros que la integran. Un ejemplo de cultura activa, vital e inclusiva.

5. Conclusiones Generales

Uno de los principales retos actuales que tienen las universidades es el de reducir las tasas de abandono estudiantil e identificar los factores de exclusión. Por tanto es necesario contemplar la gran diversidad de situaciones, contextos, demandas y perfiles de su alumnado. Ello implica contribuir con políticas eficaces a la inclusión, especialmente de colectivos desfavorecidos, de manera que las instituciones universitarias deben estar comprometidas con las demandas sociales. La transición de una universidad homogénea a una universidad que atienda a la diversidad pasa por la innovación y la experimentación de nuevos modelos pedagógicos. La orientación universitaria puede jugar un gran papel en esta transición. Por otra parte las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) pueden jugar un papel de activación clave en estos cambios. El proyecto Stay-In tiene una clara vocación innovadora al proponer la experimentación de nuevos modelos pedagógicos universitarios favorecedores de la inclusión. Los resultados presentados en esta aportación sirven de base científica para apoyar las propuestas de e-orientación que se diseñarán y experimentarán en breve en distintas universidades europeas en España, Italia y Hungría.

Entre los resultados concretos esperados del proyecto aquí presentado podemos destacar a corto plazo la creación de un sistema tecnológico de e-orientación y asesoramiento para las universidades europeas, que incluye procesos, métodos y herramientas destinadas a la inclusión de colectivos sociales con riesgo de exclusión.

La realización de este trabajo nos ha permitido obtener información científica significativa en base a la cual sustentar las iniciativas presentadas en este paper, y consecuentemente plantear las siguientes conclusiones:

La investigación sobre la problemática del abandono en la universidad (Corominas, 2001; Cabrera, Bethencourt, González y Álvarez, 2006; Dolado, 2010) saca a la luz la necesidad que tienen los estudiantes de recibir un apoyo continuo durante el desarrollo de sus estudios, identificándose factores y variables a considerar. La creación de una plataforma de e-orientación en el marco del proyecto Stay-In, tiene el objetivo de cubrir posibles lagunas en las universidades europeas y ofrecer acompañamiento, proponiendo el aprovechamiento tanto de los recursos internos como externos de los que disponen.

También las variables que hemos identificado como facilitadoras del engagement son una fuente valiosa para orientar los servicios de asesoramiento de las universidades europeas. Por tanto, el abandono académico y el engagement constituyen las dos caras de una misma moneda, que han de considerarse a la hora de apostar por una universidad inclusiva, criterio a su vez asociado al éxito y calidad de las universidades.

La necesidad de abordar el estudio del abandono y el engagement desde un enfoque educativo y holístico supone conocer los factores que afectan al éxito y a la no deserción de los estudiantes en distintos contextos de interacción; esto es esencial para fundamentar las propuestas de intervención educativa incluidas en los planes estratégicos de las universidades.

Este contexto científico, nos sugiere la necesidad de replantear el papel de los servicios de orientación universitarios actualmente existentes. Y apostar por propuestas innovadoras e inclusivas, más atentas a las nuevas necesidades, contextos específicos y peculiaridades personales de los alumnos universitarios. Situaciones, a su vez derivadas, de los nuevos contextos sociales, económicos y tecnológicos que estamos viviendo en la actualidad.

En línea con lo anterior, la transformación de los servicios de orientación y tutorización de las universidades para dar respuesta a las demandas derivadas de una nueva sociedad del conocimiento, deben evolucionar hacia dinámicas integradoras y flexibles, basadas en enfoques holísticos que permitan incorporar la adaptación a las necesidades de los estudiantes y el aprendizaje a lo largo de la vida. Ello exige la creación de una nueva cultura universitaria basada en los principios de “comunidades de aprendizaje”.

Desde estos referentes, la orientación se concibe como un apoyo personalizado para cada estudiante con objeto de hacer frente a las dificultades que, en ocasiones, conducen a la desvinculación o el abandono. Ofrecer una orientación para la inclusión, supone ir más allá de un modelo informativo y unidireccional, lo que implica la participación de toda la comunidad universitaria. No solo los alumnos

aprenden y necesitan orientación. También los profesores aprenden de las necesidades que plantean los estudiantes y necesitan asesoramiento. Pero además la propia institución universitaria aprende de las demandas y necesidades que se le plantean. Todo ello permite desarrollar y avanzar en los servicios de que disponen las universidades. Se trata, en suma, de manejar la idea de una comunidad inteligente que constantemente aprende, o lo que es lo mismo, una comunidad de aprendizaje.

Referencias

- Bandura, A.** (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bean, J.P.** (1980). Dropouts and turnover. The synthesis and test of a causal model of student attribution. *Research in Higher Education*, 86, 155-187.
- Bronfenbrenner, U.** (2002). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Caballero, C., Abello, R. & Palacio, J.** (2008). Relación del Burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25 (2), 98-111.
- Cabrera, L., Bethencourt, J., González, M. y Álvarez, P.** (2006) Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12 (1) 105-127.
- Casuso-Holgado, M.J.** (2011). *Estudio del estrés, engagement y rendimiento académico en estudiantes universitarios de ciencias de la salud*. Tesis Doctoral. Málaga: SPICUM Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Comisión Europea.** (2010). Europa 2020: Una estrategia para el crecimiento inteligente, sostenible e integrador. Bruselas: COM.
- Corominas, E.** (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (1) 127-151.
- Dolado, J. J.** (2010). La Educación en la encrucijada. En A. Cabrales, J. J. Dolado, F. Felgueroso & P. Vázquez (Coord.), *La crisis de la economía española. Lecciones y propuestas*. Madrid: FEDEA.
- Extremera, N. & Durán, A.** (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256
- González, M. C., Álvarez, P. R., Cabrera, L. & Bethencourt, J. T.** (2007). El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas. *Revista Española de Pedagogía*, LXV, 236, 71-85.
- Latiesa, M.** (1992). *La deserción universitaria*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

- López, L. & Moreno, J.** (2013). The coaching process as enhancers of engagement. *Tourism & Management Studies*, 2, 536-550.
- Martínez, I. M. & Salanova, M.** (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, 330, 361-384.
- Menezes de Lucena, V.A.** (2000). *El estrés laboral (Burnout) en cuidadores formales de ancianos*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Salamanca.
- Montgomery, A., Peeters, M. C. W., Schaufeli, W. B., & Den Ouden, M.** (2003). Work-home interference among news-paper managers: Its relationship with Burnout and Engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 16 (2), 195-211.
- Salanova, M., Bakker, A. & Llorens, S.** (2006). Flow at work: evidence for an upward spiral of personal and organizational resources. *Journal of Happiness Studies*, 7, 1-22.
- Salanova, M., Martínez, I. M., Bresó, E., Llorens, S., & Grau, R.** (2005) Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21, 170-180.
- Salanova, M. & Llorens, S.** (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 59-67.
- Salanova, M. & Schaufeli, W.** (2009). *El engagement de los empleados. Cuando el trabajo se convierte en pasión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Spady, W.** (1971). Dropouts from higher education; toward an empirical model. *Interchange*, 2(3), 38-62.
- Tinto, V.** (2005). Taking Student Success Seriously; Rethinking the First Year of College. In *Ninth Annual Intersession Academic Affairs Forum*, California State University Fullerton, 19 (2), 5-9.
- Villar, A., Vieira, M. M., Hernández, F. & Nunes, A.** (2012). Más que abandono de estudios, trayectorias de reubicación universitaria. Aproximación comparada al caso español y portugués. *Revista Lusófona de Educação*, 21, 139-162.

Revisión empírica sobre el análisis componencial de los modelos de intervención estratégica en comprensión lectora

patricia de Lera y Raquel Fidalgo

Universidad de León (Spain)

lera_87@hotmail.com, rfird@unileon.es

Resumen

En los últimos años diferentes revisiones empíricas y meta-análisis (Sencibaugh, 2007; Roberts, Torgesen, Boardman y Scammacca, 2008) han corroborado la eficacia de la instrucción de tipo estratégico para la mejora de la comprensión lectora del alumnado. En este sentido, son diferentes los modelos instruccionales estratégicos que han demostrado su efectividad en este campo, tales como, el modelo de enseñanza recíproca, entre otros. Todos ellos comparten la característica de su compleja naturaleza instruccional, combinando diferentes elementos o componentes instruccionales. Esta característica nos lleva a plantear el objetivo principal de esta revisión empírica, que es conocer y analizar los efectos específicos de los diferentes componentes instruccionales característicos de varios modelos de instrucción estratégica en comprensión lectora. Para ello se realizaron diferentes búsquedas bibliográficas en bases científicas internacionales, de las que se extrajeron el total de estudios instruccionales de carácter estratégico en lectura analizados de acuerdo con los siguientes parámetros: el objetivo; características de la muestra, instrumentos de evaluación, intervención en los estudios que dio lugar a ello, resultados obtenidos, y principales limitaciones del estudio y propuestas de futuro. Los resultados muestran la escasez de estudios que se han centrado en el análisis de diferentes componentes instruccionales dentro de una intervención estratégica y que los efectos del entrenamiento en estrategias de comprensión lectora en todos los estudios revisados, es que sólo se centran a nivel de producto textual, obviando los efectos de los diferentes programas instruccionales en el proceso de comprensión lectora, además señalan una mayor efectividad de las estrategias de interrogación y resumen en comprensión lectora desde edades tempranas. Se discuten las conclusiones y las implicaciones educativas derivadas de dicha revisión empírica, así como las limitaciones y las perspectivas de futuro. Nota. Esta investigación forma parte del proyecto de investigación con Referencia EDU2010-18219, concedido por el Ministerio de Ciencia e Innovación al 2º autor.

Palabras clave: comprensión lectora, instrucción estratégica, estrategias lectoras, análisis componencial.

Abstract

In the last years, many empirical reviews and meta-analyzes (Sencibaugh, 2007; Roberts, Torgesen, Boardman, & Scammacca, 2008) have confirmed the effectiveness of strategic instruction to improve students' reading comprehension. There are different strategic instructional models that have proven effective in this field, such as reciprocal teaching model. They all share the property of their instructional complex nature, combining different elements or instructional components. This feature leads us to consider the aim of this empirical review, which is to understand and analyze the specific effects of different instructional components characteristic of several models of strategic instruction in reading comprehension. This literature searches were conducted in different international scientific basis from which we extracted the total instructional strategic studies in reading analyzed according to the following parameters: the aim, sample characteristics, assessment tools, intervention in the studies that led to this, results obtained, and main limitations of the study and future proposals. The results show the paucity of studies that have focused on analyzing different instructional components within a strategic intervention and training effects on reading comprehension strategies, in all studies reviewed is that only focus on product level textual, ignoring the effects of different instructional programs in reading comprehension process also point to a more effective interrogation strategies in reading comprehension and summary from an early age. We discuss the findings and educational implications arising from this empirical review, as well as limitations and future prospects. Post. This research is part of a research project with reference EDU2010-18219, awarded by the Ministry of Science and Innovation to the 2nd author.

Keywords: Reading comprehension, strategy instruction, reading strategies, componential analysis.

1. Introducción

La comprensión lectora, generalmente se ha considerado y se considera como una de las principales habilidades cognitivas que deben desarrollar los jóvenes estudiantes durante su carrera escolar (Mason, 2004).

Esta va más allá de la simple decodificación, siendo necesario una construcción activa por parte del sujeto, donde utiliza una serie de claves o estrategias, que le van a permitir construir la interpretación del mensaje escrito a partir de la información que le proporciona el texto y los conocimientos que él posee (Vallés, 2005). Aunque el objetivo del proceso de lectura es la de extraer el significado del texto, hay otros muchos factores que puede impedir la comprensión, tales como la falta de procesamiento de la información estratégica, inadecuada utilización de los conocimientos previos durante la lectura, la falta de conciencia metacognitiva de la formación, escaso conocimiento del vocabulario y las

estructuras comunes de texto (es decir, la estructura de un texto narrativo o expositivo) o la fluidez de la lectura (Gersten, Fuchs, Williams, & Baker, 2001).

El estudio de la lectura desde perspectivas psicológicas se ha centrado en el análisis de los procesos que subyacen en el desarrollo de la competencia lectora, y que posibilitan que el alumnado alcance un óptimo rendimiento lector. Dentro de esta línea de investigación, el referente teórico básico en la actualidad para la explicación de la comprensión lectora es el modelo teórico propuesto por Kintsch (Kintsch, 1998; Kintsch & Rawson, 2005; Van Dijk & Kintsch, 1983).

En este modelo teórico se describen los diferentes procesos cognitivos implicados en la comprensión de un texto, que representan diferentes niveles en el procesamiento de la información que debe desarrollar el alumnado en su proceso lector, y que le van a permitir que construya primeramente, la *formación del texto base*, que representa la construcción por parte del lector del significado del texto en sí mismo. Y finalmente, la *formación del modelo de situación*, que supone una mayor complejidad y una comprensión profunda del texto, el logro de un verdadero aprendizaje a partir del texto.

Existen numerosos modelos instruccionales de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora, podemos destacar entre otros: el modelo de lectura estratégica colaborativa (Vaughn & Fuchs, 2003), el Concept Oriented Reading Instruction (CORI) (Guthrie et al.,1996), el modelo de estrategias de aprendizaje asistida por pares (Fuchs & Fuchs, 2005; Fuchs et al., 2001), programa de identificación del tema (Williams, 2005; Wilder & Williams, 2001) o el modelo de estrategias transaccionales (Pressley Gaskins, Solic, & Collins, 2006) entre otros.

Todos estos modelos pretenden mejorar el compromiso de los estudiantes en el proceso de la comprensión lectora, además buscan un dominio estratégico y autorregulado de los procesos implicados en la comprensión lectora y favorecen el uso de estrategias de comprensión que demandan un procesamiento de alto nivel cognitivo, en definitiva, desarrollar y fomentar la competencia en comprensión lectora.

Dichos modelos comparten ciertas características: uso del modelamiento y la enseñanza directa de las estrategias; uso de un pequeño repertorio de estrategias, tales como, la predicción, interrogación, clarificación y resumen; las estrategias son practicadas dialógicamente como reacciones al texto y las estrategias son practicadas durante un largo periodo, de tal modo que permita a los estudiantes interiorizarlas y usarlas de forma autónoma (Pressely, 2002). Dentro de los modelos de instrucción señalados anteriormente, hay que destacar el Modelo de Enseñanza Recíproca desarrollada por Anne L. Brown y colaboradoras.

La Enseñanza Recíproca (en adelante ER) es un modelo instruccional que se caracteriza por la *“práctica guiada en la aplicación de estrategias simples y concretas en la tarea de comprensión de un texto”* (Brown & Pallincsar, 1989). Gracias a éste, pequeños grupos de estudiantes aprenden a

desarrollar y mejorar la comprensión lectora tomando como punto de referencia una instrucción a través del “andamiaje”.

La revisión empírica llevada a cabo, surge de la importancia, necesidad e interés por *conocer los efectos específicos de los diferentes componentes instruccionales característicos de los diferentes modelos de instrucción en comprensión lectora, y en particular de la ER*, aspecto que hasta el momento no se ha estudiado en profundidad.

2. Metodología de revisión

Respecto al marco empírico del estudio, se revisaron numerosos artículos focalizados en diferentes componentes de la instrucción estratégica en comprensión lectora, publicados en los últimos 19 años. En un primer momento, la búsqueda se centró en los últimos diez años, pero debido al escaso de estudios encontrados se amplió la búsqueda.

Para las búsquedas bibliográficas, se utilizaron diversas bases de datos electrónicas, tales como: *Academic Search Elite, Science Direct, Skopus, Eric, Dialnet*; en las que se utilizaron como palabras clave para la búsqueda: *reading comprehension skills, reciprocal teaching, strategy instruction, reading strategies, components in reading comprehension o fostering reading comprehension*.

Del total de artículos obtenidos en las diferentes pesquisas, los cuales se analizaron en función del título y el abstract, se seleccionaron un total de 42 artículos relacionados de una u otra forma con los componentes de la instrucción estratégica en comprensión lectora. Éstos se analizaron con mayor profundidad seleccionando aquellos que fueran estudios empíricos, de carácter instruccional e implementados en la enseñanza primaria principalmente, aunque también en educación infantil y enseñanza media-superior (educación secundaria y universitaria). Lo que dio lugar a una selección final de 17 artículos, que fueron analizados en profundidad de acuerdo con los siguientes parámetros: el objetivo; características de la muestra, instrumentos de evaluación, intervención en los estudios que dio lugar a ello, resultados obtenidos, y principales limitaciones del estudio y propuestas de futuro.

Tras el análisis inicial éstos se organizaron en función del componente instruccional, o contenido de la instrucción que se analizaba específicamente y de forma diferencial; análisis y resultados que se presentan a continuación.

3. Resultados

3.1 Estudios centrados en el análisis de la efectividad y el uso de las estrategias utilizadas en comprensión lectora

Un total de seis de los estudios revisados se centraban en el análisis de la efectividad y el uso de las estrategias utilizadas en comprensión lectora. De manera general los resultados obtenidos en los diferentes estudios coinciden en señalar una mayor efectividad de las estrategias de interrogación y resumen en comprensión lectora desde edades tempranas (educación infantil y primaria), hasta la enseñanza media-superior (educación secundaria y universitaria), frente a las estrategias de predecir y clarificar. (Abbott, Dornbush, Giddings, & Thomas, 2012; Kirmizi, 2011; Al-Hilawani & Yasser, 1993).

Respecto a la estrategia de resumir y gracias a ella, los alumnos son capaces de estructurar y organizar la información leída para realizar una mejor comprensión de la misma. (Leopold & Leutner, 2011). También es importante señalar, que en edades tempranas la presentación de las estrategias de manera visual, tales como flashcards, organizadores gráficos y pósters, son más efectivas y motivadoras (Abbott, Dornbush, Giddings, & Thomas, 2012). Además, las estrategias de predicción y clarificación resultan más difíciles de comprender y utilizar, necesitando una mayor ayuda y andamiaje por parte del profesor.; Andreassen & Braten, 2010).

También, el trabajo con los estudiantes de estrategias que fomenten la autorregulación facilita la implementación de las propias estrategias de comprensión lectora, en comparación que si solo se realiza una instrucción estratégica. (Souvignier & Mokhlesgera, 2006; Anmarkrud & Braten, 2009; Folkesson & Swalander, 2006).

Dichas conclusiones deben interpretarse dentro de unos límites concretos como pruebas de evaluación muy ligadas a las propias intervenciones o la escasa descripción de la muestra. Además se dedicó mayor tiempo al análisis y trabajo de las estrategias de interrogación y resumen, frente a las de predicción y clarificación.

3.2 Estudios centrados en el análisis de las agrupaciones del alumnado

Otro de los componentes analizados en varios de los estudios revisados, concretamente en cuatro de ellos, es la manera en que *los alumnos se agrupaban a la hora de trabajar diferentes programas estratégicos de comprensión lectora*. La agrupación del alumnado condiciona en gran medida la eficacia en comprensión lectora y en el uso de las estrategias. Los agrupamientos que se han analizado son por parejas, en pequeños grupos de 3-4 estudiantes o de manera individual.

De este modo, los resultados obtenidos es que los alumnos instruidos de manera colaborativa y cooperativa en pequeños grupos y equipos de logro, es decir, en grupos de 3-4 alumnos, presentan una mayor eficacia en cuanto a la mejora del rendimiento en comprensión lectora, además de adquirir y retener la información leída mejor y más fácilmente, en comparación con aquellos alumnos que trabajaban de manera individual o por parejas (Jalilifar, 2009; Reutzel, Smith & Fawson, 2005; Spörer, Brunstein, & Kieschke, 2008). El trabajo en pequeño grupo fomenta una mayor ayuda entre los miembros del equipo, además la enseñanza recíproca en pequeños grupos resulta más eficaz en la estrategia de resumir, tanto en las medidas declarativas como procesuales, ya que los estudiantes tienen la posibilidad de dialogar, conocer diferentes puntos de vista y opiniones e ideas a la hora de estructuración y organización del mismo (Jalilifar, 2009; Spörer, Brunstein, & Kieschke, 2008; Spörer & Brunstein, 2009).

Además, los estudiantes que trabajan en grupo presentan una mayor estructuración cognitiva y autonomía durante todo el proceso de comprensión lectora, además de ser mejor aceptado este tipo de agrupamiento, tanto por profesores como por el propio alumnado. En definitiva, hay que destacar una mayor efectividad de los grupos de trabajo en comprensión lectora, además de estar mejor preparados para el uso autorregulado de las estrategias de lectura (Spörer & Brunstein, 2009). Una de las limitaciones más comunes de los estudios centrados en la agrupación del alumnado, es que las pruebas de evaluación empleadas eran muy específicas o ligadas a la tarea, dificultando la generalización de los resultados de los propios estudios y sus conclusiones.

3.3 Estudios centrados en los materiales de la instrucción

En los *estudios centrados en los materiales de la instrucción*, es importante señalar el uso de las Tics. La utilización de las nuevas tecnologías, concretamente, la utilización de un programa informático para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en el aprendizaje de una lengua extranjera, resultó más eficaz en aquellos alumnos con niveles de bajo rendimiento en esta materia, que en aquéllos que presentaron un rendimiento superior. Hay que destacar, que no aparecieron evidencias significativas en cuanto a si una estrategia, tales como predecir, interrogar y resumir, son más o menos eficaces con la utilización de las nuevas tecnologías (Dreyer & Nel, 2003).

Respecto a la eficacia y utilización de las estrategias de comprensión lectora mediante las nuevas tecnologías (programa informático), destaca una mayor efectividad de aquellas estrategias que combinan características visuales y sonoras tales como las estrategias de atención, organización e integración (Sung, Chang, & Huang, 2007). También resulta interesante señalar, la existencia de un mayor rendimiento de los niños respecto a las niñas, en actividades de comprensión lectora cuando

éstos son instruidos mediante las nuevas tecnologías y a través de una mayor autorregulación. (Folkesson & Swalander, 2006). Pero siempre teniendo en cuenta una limitación importante como es la especificidad y subjetividad en las pruebas de evaluación, además de estar muy ligadas a la propia intervención.

Otro material importante a considerar dentro de la instrucción, es la tipología textual empleada. La utilización de estrategias de comprensión lectora son más efectivas en los textos narrativos que en los expositivos (Anmarkrud & Braten, 2009). Pero esta conclusión hay que considerarla dentro de una limitación importante, es decir, dicha afirmación se basa en un único artículo, por ello, es necesario más estudios en este aspecto que permitan confirmar lo dicho.

3.4 Estudios centrados en el entrenamiento de la macroestructura o microestructura

El *análisis y el entrenamiento de la macroestructura y la microestructura en comprensión lectora* destacan en varios aspectos. Las intervenciones focalizadas en el entrenamiento de la macroestructura, es decir, a nivel textual, es más eficaz en cuanto a la comprensión lectora de textos, que aquellas donde se centran a nivel lingüístico, microestructura. El entrenamiento de la macroestructura, fomenta un mayor recuerdo de aquello que han leído, pero además a los estudiantes les resulta más difícil la elaboración de la macroestructura textual (Madrugá, Cordero, Luque, & Santamaría, 1995). De la misma manera que ocurre en el subapartado anterior, y debido a que sólo se basa en la revisión de un artículo, son necesarios más estudios en este aspecto que permitan confirmar lo dicho.

3.5 Estudios centrados en el análisis del componente temporal

Otro de los *componentes analizados es el temporal*, hay que señalar que sólo se encontró un estudio que se centrara en este aspecto. El trabajo en comprensión lectora de manera intensiva, o a largo plazo no presenta diferencias significativas en cuanto a la eficacia en comprensión lectora, utilización de estrategias y en la percepción de la autoeficacia. El entrenamiento intensivo, contó 15 sesiones de una hora aproximadamente durante dos meses de duración (dos sesiones semanales). Por el contrario, en el entrenamiento a largo plazo resultaron un total de 35 horas, desarrolladas durante todo un curso escolar (una sesión semanal).

De esta manera, si se trabaja de manera organizada, estructurada y coherente, la variable temporal no es significativa. Aunque, tanto los maestros como el alumnado presentaron mayores dificultades en la organización y mayor carga de tareas cuando se trabaja de manera intensiva o en un corto periodo

de tiempo (Van Keer & Verhaeghe, 2005). Pero hay que señalar que esta afirmación se desarrolla a partir de un único estudio, por ello es necesario un mayor análisis en este aspecto. Además, la dedicación de más tiempo libre en lectura contribuye a una mejor y más utilización de estrategias de comprensión lectora (Kimizi, 2011).

3.6 Estudios centrados en la formación del profesorado

La *formación del profesorado en la comprensión lectora* es un aspecto importante a considerar. De manera general, hay que señalar la necesidad de una mayor preparación e instrucción del profesorado en este apartado. Además, de un mayor tiempo de instrucción, ya que en muchas ocasiones se trata de programas de formación de escasa duración. Si se analiza y compara la formación del profesorado desde dos perspectivas como la instrucción de manera cognitiva y autorregulada y una instrucción directa, los resultados que se obtienen es que, la primera de ellas fomenta y pone mayor énfasis en el desarrollo de la lectura, que la instrucción directa.

De igual modo, los profesores instruidos de manera cognitiva son más autónomos y presentan una mayor autorregulación, además de servir como guías y orientadores en las actividades de sus alumnos, fomentado la propia autonomía de los alumnos; en definitiva, siendo los alumnos los propios protagonistas de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Por el contrario, en la instrucción directa, los alumnos pasan a un segundo plano, dejando todo el protagonismo a sus maestros (Jager, Reezigt, & Creemers, 2001).

3.7 Estudios centrados en otras variables

Finalmente, existen otras variables a considerar, tales como la motivación, el conocimiento previo, las temáticas y los logros en el dominio. Respecto a la motivación, la diversidad en cuanto a la utilización de estrategias durante el proceso de lectura mejora la motivación de los estudiantes hacia la comprensión lectora. De la misma manera, la motivación intrínseca fomenta una mejor utilización de las estrategias. También, existe una mayor motivación del alumnado hacia la lectura cuando presentan una mayor autorregulación (Anmarkrud & Braten, 2009). Los logros en el dominio que presenten los estudiantes son especialmente importantes para un buen desarrollo en comprensión lectora, además si los estudiantes conocen la temática con la que se va a trabajar y los profesores parten de los conocimientos previos de sus alumnos obtienen mejores puntuaciones en comprensión lectora (Andreassen & Braten, 2010; Sung, Chang, & Huang, 2007).

Una de las limitaciones comunes a la mayoría de los artículos analizados, es la escasez de estudios que se centran en los componentes dentro de una intervención estratégica, ya que la gran mayoría siempre comparan una instrucción tradicional con otra estratégica. También, en las instrucciones llevadas a cabo en los estudios revisados, destaca la falta de formación y preparación del profesorado o instructores respecto a los programas estratégicos que desarrollaron. Además, casi todos los estudios evaluaron los efectos de las intervenciones a nivel de producto de lectura y no de proceso, sin un control procesual durante las aplicaciones.

4. Discusión y conclusiones generales

Gracias a la revisión empírica realizada se pretendió analizar e investigar los diferentes componentes que intervienen en la instrucción estratégica en comprensión lectora, analizando y profundizando en la utilización y efectividad de los mismos. Por ello, y partiendo de dichos estudios instruccionales revisados en el presente trabajo, se puede decir que son varios los factores y componentes que intervienen en la instrucción estratégica en la comprensión lectora, así es posible citar, desde las diferentes *estrategias utilizadas que ayudan a desarrollar una mayor competencia en comprensión lectora*, pasando por *las agrupaciones del alumnado, los diferentes materiales utilizados como las nuevas tecnologías o la tipología textual empleada, el entrenamiento de la macroestructura o microestructura; el análisis del componente temporal;* *la formación del profesorado* para la enseñanza de la comprensión lectora, hasta llegar a *diversas variables* como la motivación, el conocimiento previo, las temáticas y los logros en el dominio. Todos ellos, contribuyen de una manera u otra al desarrollo de una adecuada comprensión lectora.

Primeramente, es importante señalar que la revisión empírica a nivel instruccional, permite afirmar la escasez de estudios que se han centrado en el análisis de diferentes componentes instruccionales dentro de una intervención estratégica, siendo ésta una de las principales limitaciones encontradas. Una de las características presentes en la mayor parte de los estudios instruccionales internacionales revisados, es que la mayoría de ellos comparan una intervención estratégica frente a una no estratégica.

También se ha puesto de manifiesto la limitación existente en relación a estudios empíricos que apoyen la generabilidad de estos resultados instruccionales al aula ordinaria, a través del propio profesor como instructor, limitación o carencia que parece pertinente intentar subsanar. Además, una de las mayores quejas que presentan los maestros en este aspecto, es la escasa formación práctica del profesorado para el desarrollo de estrategias de comprensión lectora en el aula (Jager, Reezigt, & Creemers, 2001).

De igual forma, otra carencia puesta de manifiesto en la revisión empírica realizada y que pretende

ser superada, es que los efectos del entrenamiento en estrategias de comprensión lectora en todos los estudios revisados, es que sólo se centran a nivel de producto textual, obviando los efectos de los diferentes programas instruccionales en el proceso de comprensión lectora de forma on-line, además del orden de ampliación de las diferentes estrategias y el componente temporal, es decir, la extensión de la intervención en el número de sesiones. Este hecho supone una carencia o limitación, puesto que si los modelos instruccionales buscan el desarrollo en la persona del dominio de la competencia lectora, parece necesario el poder evaluar el factor orden y tiempo durante el proceso instruccional de la comprensión lectora, y no única y exclusivamente en relación a las mejoras obtenidas en el producto. (Solé, 1996).

En este sentido, cabe hacer una conclusión general y prospectiva sobre las líneas de investigación a seguir. En primer lugar, se abre la puerta a la necesidad de futuros estudios más controlados, centrados no solamente en el producto textual, sino en el proceso instruccional, el orden de aplicación y la temporalización de las diferentes estrategias utilizadas en comprensión lectora. También sería posible una mayor especificidad en el entrenamiento o intervención desarrollada, variando y controlando los diferentes componentes dentro de las intervenciones estratégicas, y observando los efectos que ello produce. Un ejemplo sería, la utilización de diferentes estrategias de comprensión lectora, el agrupamiento del alumnado a la hora de trabajar, el uso de las nuevas tecnologías etc.

En definitiva, el estudio de los diferentes componentes de la instrucción estratégica en comprensión lectora, analizando los efectos de los componentes o técnicas de instrucción, es un ámbito que está aún por explorar, y que por tanto se convierte sin duda en una de las áreas prioritarias de investigación.

Nota:

Esta investigación forma parte del proyecto de investigación con Referencia EDU2010-18219, concedido por el Ministerio de Ciencia e Innovación a la segunda autora.

Referencias

- Abbott, L., Dornbush, A., Giddings, A., & Thomas, J. (2012).** *Implementing guided reading strategies with kindergarten and first grade students.* (unpublished doctoral dissertation). Faculty of the School of Education in Partial Fulfillment of the Requirement for the Degree of Master of Arts in Teaching and Leadership, Chicago.
- Alfassi, M. (1998).** Reading for meaning: The efficacy of reciprocal teaching in fostering reading comprehension in high school students in remedial reading classes. *American Educational Research Journal*, 35(2), 309- 332.
- Al-Hillawani., & Yasser, A. (1993, October).** *Implementing reciprocal teaching: was it effective?* Paper presented at the annual meeting of the Midwest Association of teachers of educational Psychology, Anderson, IN.

- Andreassen, R., & Braten, I.** (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning and Instruction, 21*, 520-537.
- Anmarkrud, O., & Braten, I.** (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences 19*, 252-256.
- Block, C., & Pressley, M.** (2007). *Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York: Guilford Press.
- Brown, L., & Palincsar, A.** (1989). Guided, Cooperative Learning and Individual Knowledge Acquisition. En L. B. Resnick (Ed.). *Knowing, Learning and Instruction*. Hillsdale: N.J. L.E.A.
- Brown, R.** (2002). Straddling two worlds: Self-directed comprehension instruction for middle schoolers. En CC Block y M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 337-350). Nueva York: Guilford
- Dreyer, C., & Nel, N.** (2003). Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment. *System, 31*, 349-365.
- Folkesson, A., & Swalander, L.** (2006). Self-regulated learning through writing On computers: Consequences for reading comprehension. *Elsevier, 23*, 2488-2508.
- Fries, C.** (1962). *Linguistics and reading*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Thompson, A., Svenson, E., Yen, L., Otaiba, S., Yang, N., McMaster, K., Prentice, K., Kazdan, S., & Saenz, L.** (2001). Peer-assisted learning strategies in reading: Extensions for kindergarten, first grade, and high school. *Remedial & Special Education, 22*(1), 15-21.
- Fuchs, D., & Fuchs, L.S.** (2005). Responsiveness-to-intervention: A blueprint for practitioners, policymakers, and parents. *Teaching Exceptional Children, 38*(1), 57-61.
- Garjria, M., Jitendra, A. K., Sood, S., & Sacks, G.** (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD. *Journal of Learning Disabilities, 40*, 210-225.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., et al.** (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology, 96*, 403 - 423.
- Hacker, D. J., & Tenent, A.** (2002). Implementing reciprocal teaching in the classroom: Overcoming obstacles and making modifications. *Journal of Educational Psychology, 94*, 699-718.
- Hart, E., & Speece, D.** (1998). Reciprocal teaching goes to college: Effects for postsecondary students at risk for academic failure. *Journal of Educational Psychology, 90*, 670-681.
- Huey, B.** (1968). *The psychology and pedagogy of reading*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Jager, B., Reezigt, G., & Creemers, B.** (2001). The effects of teacher training on new instructional behaviour in reading comprehension. *Teaching and Teacher Education, 18*, 831-842.

- Jalilifar, A.** (2009). The effect of cooperative learning techniques on college students' reading comprehension. *Elsevier*, 38, 96-108.
- Kintsch, W.** (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W., & Rawson, K.** (2005). Comprehension. En M. Snowling y CH. Hume(Eds.), *The Science of Reading. A Handbook* (pp. 209-226). Victoria: Blackwell.
- Kirmizi, F.** (2011). Relationship between reading comprehension strategy use and daily free reading time. *Elsevier*, 2, 4752-4756.
- Leopold, C., & Leutner, D.** (2011). Science text comprehension: Drawing, main idea selection, and summarizing as learning strategies. *Elsevier*, 22, 16-26.
- Lublimer, S.** (2004). Help for struggling upper-grade elementary readers. *The Reading Teacher*, 57, 430-438.
- Madruga, J., Cordero, J., Luque, J., & Santamaría, C.** (1995). Intervención sobre la comprensión y recuerdo de textos: un programa de instrucción experimental. *Infancia y aprendizaje*, 74, 67-82.
- Mason, L.** (2004). Explicit self-regulated strategy development versus Reciprocal questioning: Effects on expository Reading comprehension among struggling readers. *Journal of Educational Psychology*, 96, 283-296.
- Miranda, A., Vidal-Abarca, E., & Villaescusa, I.** (1997). Is attribution retraining necessary? Use of self-regulation procedures for enhancing the reading comprehension strategies of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 503-512.
- Mullis, I., Martin, M., González, E., & Kennedy, A.** (2003), Estudio Internacional de Competencia en Lectura. PIRLS; EDUTEKA, Edición 17.
- Oczkus, L.** (2010). *Reciprocal teaching at work: strategies for improving reading comprehension*. Newark, DE: International Reading Association.
- Palincsar, A., & Brown, A.** (1984). Reciprocal teaching of comprensión-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Palincsar, A. S., & Klenk, L.** (1992). Fostering literacy learning in supportive contexts. *Journal of Learning Disabilities*, 25(4), 211-25, 229.
- Perfetti, C. A., Landi, N., Y Oakhill, J.** (2005). The acquisition of reading comprehension skill. En M. J. Snowling y C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227- 247). Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Pressley, M.** (2002). Comprehension strategies instruction: A turn-of-the-century status report. En C.C. Block y M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 11-27). New York: Guilford.
- Pressley, M., Gaskins, I., Solic, K., & Collins, S.** (2006). A portrait of Benchmark School: how a school produces high achievement in students who previously failed. *Journal of Education Psychology*, 98, 282-306.

- Reutzel, D., Smith, J., & Fawson, P.** (2005). An evaluation of two approaches for teaching reading comprehension strategies in the primary years using science information texts. *Elsevier, 20*, 276-305.
- Rosenshine, B., & Meister, C.E.** (1994). Reciprocal Teaching: A review of the research. *Review of Educational Research, 64*, 479-530.
- Santiago, S.** (2005). La comprensión de textos académicos en un contexto cooperativo guiado a través de la enseñanza recíproca. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica, 5*, 77- 96.
- Smith, N.** (1965). *American reading instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Solé, I.** (1996). *Estrategias de comprensión de la lectura*. Barcelona: Editorial Grao.
- Soriano, M., Vidal-Abarca, E. & Miranda, A.** (1997). Comparación de dos procedimientos de instrucción en comprensión y aprendizaje a partir de textos: instrucción directa y enseñanza recíproca. *Infancia y Aprendizaje, 74*, 57-65.
- Souvignier, E., & Mokhesgerami, J.** (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Elsevier, 16*, 57-71.
- Sporer, N., & Brunstein, J.** (2009). Fostering the reading comprehension of secondary school students through peer-assisted learning: Effects on strategy knowledge, strategy use, and task performance. *Elsevier, 34*, 289-297.
- Sporer, N., Brunstein, J., & Kieschke, U.** (2008). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Elsevier, 19*, 272-286.
- Sung, Y., Chang, K., & Huang, J.** (2007). Improving children's reading comprehension and use of strategies through computer-based strategy training. *Elsevier, 24*, 1552-1571.
- Vallés, A.** (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit. Revista de Psicología, 11*, 49-61.
- Van Dijk, T., & Kintsch, W.** (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Van Keer, H., & Verhaeghe, J.M.** (2005). Comparing two teacher development programs for innovating reading comprehension instruction with regard to teachers' experiences and student outcomes. *Elsevier, 21*, 543-562.
- Vaughn, S., & Fuchs, L. S.** (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning Disabilities Research and Practice, 18*, 137-146.
- Wilder, A., & Williams, J.** (2001). Students with severe learning disabilities can learn higher order comprehension skills. *Journal of Educational Psychology, 93*, 268-278.
- Williams, J.** (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students: a focus on text structure. *Journal of Special Education, 39*, 6-18.

El impacto del APS como metodología de enseñanza universitaria en el desarrollo de actitudes y valores que contribuyen al desarrollo profesional docente.

Service learning as a university teaching methodology and its impact on attitude and value development contributing to teachers education.

Teresa Lucas, Rosario Cerrillo y Enriqueta Núñez

Universidad Autónoma de Madrid (España)

mteresa.lucas@uam.es, charo.cerrillo@uam.es, enriqueta.nunnez@uam.es

Resumen

Este estudio se enmarca en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Se plantea una modalidad de formación práctica en la docencia universitaria de los estudiantes de Grado en Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Formación de Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid. La estrategia metodológica innovadora adoptada ha sido el Aprendizaje-Servicio. Revisados los estudios científicos sobre ApS, destaca el incremento de investigaciones a nivel internacional, a la vez que se constata la necesidad de avanzar en estudios experimentales multivariados que permitan analizar varios atributos y sus interrelaciones en el ámbito de la formación del profesorado (Furco, 2003; Furco & Billing, 2002). En España, se conocen experiencias de ApS en la formación del profesorado (Carbonell & Carrillo, 2008, Araújo & Arantes, 2008) y son varias las tesis doctorales que se están realizando. Para la experiencia ApS realizada durante el curso 2012/13, con la participación voluntaria de estudiantes de 2º año, matriculados en la asignatura Organización Escolar, se ha utilizado la plataforma *Moodle* mediante la que han informado sobre su experiencia de forma virtual. Esta investigación tiene como objetivo conocer los procesos motivacionales de los estudiantes (metas, atribuciones, emociones, expectativas) vinculados a la participación y compromiso, en proyectos propios de implicación en la comunidad y su incidencia en el desarrollo de competencias referidas a actitudes y valores. En este estudio participan 40 estudiantes de los grados Infantil y Primaria, en igual proporción. El procedimiento para analizar los datos, recogidos a través de un informe final y un cuestionario de evaluación de la experiencia, se ha basado en el tratamiento cualitativo de los relatos aportados por los estudiantes. Los resultados, aunque no pretenden ser concluyentes, respaldan la

presencia de variables motivacionales, mostrando efectos positivos en el desarrollo de competencias, actitudes y valores en los estudiantes. Permiten concluir la relevancia de la dimensión motivacional en las experiencias de ApS y su contribución al desarrollo personal y profesional de los futuros maestros, sensibles a los temas de justicia social en educación y comprometidos con el cambio y la mejora de las organizaciones escolares inmersas en una sociedad global y cambiante.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio, motivación, competencias, cambio educativo, organizaciones escolares.

Abstract

This paper has to do with the implementation of the European Higher Education Area (EHEA). The kind of practical training that is presented is designed as a method to be used with Nursery and Primary Education future teachers studying at the Education Faculty of the Autonomous University of Madrid. Service Learning is the proposed innovative strategy. The review of key scientific research on Service Learning shows that Service Learning is of increasing importance at international level and also shows the need to develop new experimental multi variable research designed to analyze several attributes and their links with the area of teaching training (Furco, 2003; Furco & Billing, 2002). In Spain, Service Learning has already been used in teachers' Education (Carbonell & Carrillo, 2008, Araújo & Arantes, 2008) and some doctoral research is ongoing in this field. In this school year 2012-2013 Service Learning experience, a number of second year University students enrolled in a School Organization course participated on a voluntary basis and used *Moodle* as virtual tool to communicate about their experiences. The objective of this research is to obtain information on students motivational processes (goals, duties, emotions, expectations) related to their committed participation in community involvement projects and their development of attitudes and values. 40 students have participated, 20 future Nursery teachers and 20 future Primary school teachers. Data, presented in a number of students' final reports and evaluation questionnaires, has been analyzed in a qualitative way paying special attention to every single case study. Results are not definitive, but clearly show the existence of motivational variables and also show the positive effect of this experience in the students' competency, attitude and value development. It is clear that the motivational dimension is critical in Service Learning experiences and it is also clear that these experiences contribute to students' personal and professional development, make them more sensitive towards social justice in Education, and increase their commitment to participate in change and improvement of schools in current global society.

Key words: Service Learning, motivation, competencies, educational change, school organizations.

1. Marco conceptual

En este trabajo se presentan los resultados obtenidos en un estudio realizado en la Universidad Autónoma de Madrid en relación con una experiencia de “Aprendizaje Servicio” (en adelante ApS), que constituye una novedosa propuesta metodológica que ofrece la oportunidad de desarrollar actitudes y valores a los estudiantes de Grado en Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Formación de Profesorado.

La puesta en marcha de esta iniciativa surge como respuesta a las permanentes demandas de innovación que se exige a la Educación Superior en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con el fin de promover los cambios educativos necesarios para afrontar los nuevos retos planteados por la sociedad actual.

Así pues, cada vez más, es necesario implementar innovaciones metodológicas en la formación del profesorado que tengan impacto en el desarrollo personal y profesional de los jóvenes estudiantes y que les ayuden a vincular su aprendizaje con un sentido profundo de compromiso con la comunidad en general y con las familias y otros agentes vitales en toda experiencia educativa.

Las instituciones educativas, inmersas en un contexto complejo y cambiante, han de dirigir sus acciones hacia el logro de objetivos definidos y consensuados por la comunidad educativa, para responder a las exigencias de calidad y eficacia, sin caer en una visión utilitarista y academicista, enfatizando el sentido humanístico de la educación en la creación de proyectos educativos con un sentido ético y social, para afrontar la diversidad de forma equitativa y cumplir con su función transformadora de la sociedad.

En este sentido, es necesario asumir un marco de funciones y competencias del docente que vaya más allá de la función didáctica en el aula. Como argumenta Imbernón (1994, p. 23) “la función docente comporta un conocimiento pedagógico específico, un compromiso pedagógico específico, un compromiso ético y moral y la necesidad de corresponsabilización con otros agentes sociales; esto es así puesto que ejerce influencia sobre otros seres humanos y, por lo tanto, no puede ni debe ser una función meramente técnica de expertos infalibles”.

Por otro lado, el docente forma parte de un centro. Los centros educativos deben ser considerados en la actualidad con especial atención: el entorno exige respuestas a sus problemas, la política educativa viene concediendo mayor autonomía a los centros, la armónica participación de todos los miembros de la comunidad educativa en los centros se ha erigido con fuerza en uno de los principales criterios de calidad educativa y, finalmente, se espera de los profesores que estén dispuestos y preparados para colaborar en la construcción de un ambiente que convierta el centro en “Organización que Aprende”.

Las “Organizaciones que Aprenden” (Bolívar, 2000; Santos, 2000) constituyen un modo de concebir los centros que exige nuevas competencias a los docentes: los profesores deben estar dispuestos a trabajar en red, deben abrirse a acometer permanentemente una reflexión crítica sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (Perrenoud, 2005; Schön, 1998), deben ser capaces de comprender realidades personales, culturales y sociales diversas, deben también crear un clima de cooperación y practicar la integridad democrática en las relaciones con alumnos, familias y demás profesionales, al tiempo que se muestran comprometidos con los valores y metas compartidas y con el desarrollo de la comunidad.

El ApS puede contribuir a crear las condiciones para que los futuros maestros comiencen a desarrollar las competencias destacadas en el párrafo anterior. El ApS es una experiencia que puede integrar y aplicar conocimientos académicos, al tiempo que desarrolla un sentido profundo de apertura y compromiso con la comunidad y, por esa vía, estimula el aprendizaje de valores y actitudes en la formación inicial del profesorado. Es decir, el ApS es una estrategia pedagógica mediante la cual los estudiantes obtienen una mejor comprensión del contenido académico, al aplicar competencias y conocimientos en beneficio de la sociedad (Furco & Billig, 2002 citado por Araújo & Arantes, 2008).

Las experiencias de ApS combinan procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a trabajar sobre necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (Puig, Batlle, Bosch & Palos, 2007) y permiten, según Stephenson, Wechsler y Welch (2002), utilizar la acción, la reflexión crítica y la investigación para orientar a los estudiantes y convertirlos en miembros que contribuyen a la construcción de una sociedad más justa y democrática.

La combinación de objetivos de aprendizaje y servicio favorece, según Eyler y Giles (1999), un enriquecimiento mutuo entre estudiantes y comunidad, y dispone a una motivación positiva hacia la autorreflexión, el autodescubrimiento y la adquisición y comprensión de valores y habilidades junto con la obtención del conocimiento.

Asimismo, la implicación personal en proyectos de ApS favorece la adquisición de valores, cuyo aprendizaje no es posible a través de exposiciones o explicaciones, sino cuando se ejercitan mediante la acción comprometida, la reflexión sobre la acción y los sentimientos que la experiencia genera en cada sujeto (Puig, Gijón, Martín & Rubio, 2011). En este sentido, Nieves Tapia (2000) ahonda en las posibilidades pedagógicas de la práctica de la solidaridad cuando afirma que practicar la solidaridad es la metodología idónea para el desarrollo de una verdadera didáctica de la educación de valores.

El ApS e iniciativas afines permiten diversificar currículos, ampliar experiencias educativas a través de espacios formativos diversos, vivir experiencias virtuosas de sensibilización y compromiso ético (Carbonell & Carrillo, 2008) y desarrollar en el estudiante la sensibilidad ante los problemas

de la comunidad, promoviendo el desarrollo de actitudes de respeto, pluralismo, solidaridad y responsabilidad social, aportando, de este modo, nuevas perspectivas a la enseñanza superior y a la construcción de un mundo más justo, solidario y feliz (Araújo & Arantes, 2008).

Desde esta perspectiva, el ApS no solo ofrece los fundamentos para cimentar una conducta favorable en los estudiantes durante su proceso de formación, en lo que se refiere a valores y actitudes educativas, sino que además activa la motivación de los estudiantes (Rifkin, 1996).

En efecto, el ApS tiene gran impacto en el desarrollo personal y social de los estudiantes, en áreas tales como la autoestima, el “empoderamiento” o reconocimiento del propio potencial para modificar la realidad y, además, en la promoción de una conducta prosocial, en la motivación y en el afianzamiento de un compromiso firme con la propia actividad académica y con la comunidad (Furco, 2004).

En el ApS los estudiantes participan tanto en su personal proceso de aprendizaje, como en un proceso más amplio de transformación de la realidad. Es precisamente el esfuerzo dirigido a alcanzar logros de naturaleza social el que genera aprendizajes reales y significativos que tienen lugar en la medida en que los estudiantes ponen efectivamente en juego sus capacidades cognitivas y motivacionales (Huertas & Montero, 2002).

La experiencia metodológica del ApS desencadena, por tanto, procesos que, por un lado, satisfacen las expectativas formativas de los estudiantes y, por otro lado, les hacen ser conscientes de su propio aprendizaje y les proveen de estrategias para aprender a aprender a lo largo de su formación inicial y de toda su trayectoria profesional futura.

Metas, expectativas, atribuciones y emociones son las cuatro variables explicativas empleadas para analizar, en este estudio, la motivación de los estudiantes a lo largo de la experiencia de ApS.

El establecimiento de metas, objetivos a alcanzar, permite que la conducta de los estudiantes sea consciente y deliberada y pueda, en consecuencia, ser orientada. Las metas que se persiguen confieren sentido y propósito a todas las acciones, de modo que la cualidad e intensidad de las propias acciones varía a medida que las metas también varían, ya sea porque se enriquecen o se transforman a lo largo del proceso (Dweck, Chiu & Hong, 1995 citado por Covington, 2000). Así pues, por lo que se refiere a la importancia del establecimiento de metas, las experiencias de ApS pueden resultar un recurso valioso para despertar en los estudiantes razones positivas, de carácter intrínseco, para aprender y para hacerles comprender que la fijación de metas es un instrumento clave para orientarse a lo largo de su propio aprendizaje.

Las metas que se plantean los estudiantes con el ApS no son la única variable motivacional que influye en su aprendizaje. Además de las metas, también influyen las expectativas, las atribuciones y las emociones.

Las expectativas son juicios basados en predicciones subjetivas de los estudiantes acerca de cómo resultará su experiencia. Según Reeve (2002), es posible distinguir expectativa de resultado y expectativa de eficacia: una expectativa de resultado es un juicio respecto al resultado específico que una actividad determinada provocará y una expectativa de eficacia es un juicio respecto a la capacidad que uno mismo tiene para realizar un acto particular o para desarrollar un curso determinado de acciones. La expectativa de eficacia está directamente relacionada con el grado de confianza que uno tiene en sí mismo respecto a su habilidad para ejecutar una actividad o secuencia de acciones y, así, provocar un resultado específico.

Finalmente, además de las metas y las expectativas, es necesario tener en cuenta las atribuciones y las emociones. Como quiera que las experiencias de ApS son experiencias reales y vivas y no de laboratorio, son, por tanto, susceptibles de desencadenar resultados que el estudiante considere y sienta como un fracaso o como un éxito. Las atribuciones están formadas por el conjunto de razonamientos que el estudiante va formulando a lo largo del proceso de ApS acerca de cómo se está desarrollando la propia experiencia y por qué, a su juicio, está siendo más o menos exitosa. Las atribuciones son, por tanto, las explicaciones del por qué de los resultados de las acciones, especialmente de los fracasos e imprevistos, aunque también de los éxitos (Reeve, 2002).

Las atribuciones asociadas a las distintas situaciones vivenciadas están relacionadas con las metas, pero influyen de modo independiente y será determinante que los profesores las tengan en cuenta para observarlas en el desarrollo de las tareas y, así, orientar el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Alonso Tapia, 1997).

Pero, además, obviamente, las atribuciones tienen un fuerte componente emocional: no es en absoluto indiferente que el estudiante sienta que la experiencia está siendo un fracaso o un éxito. Los resultados siempre van acompañados de una reacción afectiva. Atribuciones y emociones van íntimamente relacionadas. Weiner (1986) señala que la importancia de las atribuciones, explicaciones causales después de los resultados, es un factor motivacional de gran importancia con extraordinarias consecuencias afectivas y sociales que, además, puede afectar a la autoestima del estudiante, por lo que se hace indispensable que el profesor guíe la experiencia y permanezca atento no únicamente al establecimiento de metas y a la explicitación de expectativas, sino también al proceso de generación de atribuciones y de irrupción de emociones.

2. Objetivos

El propósito de este estudio, en relación con la implantación de la metodología ApS en la asignatura Organización Escolar, es conocer y analizar los procesos motivacionales (metas, expectativas, atribuciones y emociones) de los estudiantes. Se trata, en definitiva, de ponderar la importancia de dichos procesos motivacionales para el buen fin de la experiencia de ApS como método docente en la formación inicial del profesorado y su incidencia en el desarrollo de competencias referidas a actitudes y valores.

3. Metodología

3.1 Muestra

Para este estudio se seleccionaron aleatoriamente 40 estudiantes, 5 alumnos y 35 alumnas, de edades comprendidas entre 19 y 24 años, que participaron voluntariamente en la experiencia ApS realizada durante el curso 2012/13, en la asignatura Organización Escolar del segundo curso de los Grados de Educación Infantil y de Educación Primaria de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

3.2 Instrumentos

Para alcanzar el objetivo planteado, se han utilizado los mismos instrumentos que se diseñaron a modo de tareas en la experiencia ApS. Se seleccionaron por su relevancia los siguientes:

- *“Tarea 1: Motivos y Expectativas”*. Se pide a los estudiantes que reflexionen sobre los motivos por los que han elegido realizar ApS y cuáles son sus expectativas respecto a la experiencia.
- *“Tarea 5: Informe final”*. Se pide a los estudiantes que realicen un informe al finalizar la experiencia, señalando los objetivos alcanzados de servicio y de aprendizaje, que describan la experiencia ApS, reflexionen acerca de una serie de cuestiones referidas a los aspectos más destacables y señalen propuestas de mejora. Han sido objeto de especial análisis las respuestas a la cuestión siguiente: “Describe una experiencia que te haya hecho sentir mal. ¿Por qué crees que te hizo sentir mal?”

— Cuestionario “*Aprendizaje en el servicio a la comunidad*”, adaptación del *Service-learning–Student Survey*. Desarrollado por *Health Professions Schools in Service to the Nation (HPSISN)*, a partir de Shinnamon, Gelmon y Holland (1999).

3.3 Procedimiento

Al comienzo del curso académico, los estudiantes recibieron información detallada sobre los aspectos propios del Aprendizaje-Servicio, así como sobre las posibles actividades a desarrollar en función de las necesidades detectadas en los centros escolares en los que realizaran el servicio. Entre las tareas sugeridas a los estudiantes que les permitirían profundizar en el estudio de la Organización Escolar cabe destacar: diseñar y organizar actividades en el aula para alumnos con necesidad específica de apoyo educativo; apoyar en la organización de recursos del centro: biblioteca, aula de informática; organizar talleres y seminarios; organizar tertulias literarias; organizar actividades de animación a la lectura; apoyar en la organización de eventos especiales, tales como semanas culturales, salidas a granja-escuelas, festivales, etc. Se les daba la opción de elegir entre ApS y otro trabajo alternativo que también permitiera profundizar en el estudio de la Organización Escolar.

Los estudiantes recibieron orientación sobre cómo concretar los objetivos de servicio y de aprendizaje, sobre la forma de detección de necesidades de la comunidad en la que interactuarían y sobre las estrategias de comunicación con las organizaciones que recibirían el servicio. También se crearon espacios de reflexión colectivos, en clase y a través de conferencias seguidas de debates con expertos. En otros casos, se recurrió a encuentros individuales a través de tutoría para atender las dudas personales.

Los estudiantes informaron de forma virtual, a través de la plataforma *Moodle*, acerca de su experiencia ApS, cumplimentando las tareas propuestas, a la vez que era realizado el seguimiento y evaluación por parte de los profesores.

El procedimiento para analizar los datos de las “*Tarea 1*” y “*Tarea 5*”, se basó en el análisis cualitativo de los relatos aportados por los estudiantes. El cuestionario de evaluación de la experiencia se aplicó al final del servicio y las contestaciones se recogieron en hojas de respuestas para su lectura óptica y análisis cuantitativo.

Las variables motivaciones empleadas han sido metas, expectativas, atribuciones y emociones. Se ha tratado de ponderar en qué medida estas variables explican las causas que activan y orientan la conducta de los estudiantes cuando desarrollan experiencias de ApS.

Para el análisis cualitativo de las metas, se han adoptado dos criterios diferentes para su clasificación. Por un lado, se han agrupado según el contenido al que hacen referencia sus propósitos y, por otro lado, según los mecanismos motivacionales a la hora de afrontar la tarea ApS.

Para analizar las metas conforme al contenido, se elaboraron unos indicadores para identificar la característica más destacada, comprobando que hicieran referencia a aspectos relacionados con el logro de aprendizajes, la apertura al entorno sociocomunitario y la mejora de la conducta prosocial y con el sentimiento de competencia y emociones sentidas. Según la afinidad de metas, para facilitar el tratamiento de los datos, se optó por reagruparlas en cuatro categorías, más generales, profesional, académica, social y personal, tal y como se muestra a continuación:

Tabla 1: Categorización de las metas planteadas por los estudiantes conforme al contenido

Profesionales (Perfil del profesor)	Académicas (Logro de aprendizajes)
<ul style="list-style-type: none"> *Cualidades personales profesorado (autoconcepto, actitudes y valores docentes) *Funciones de planificación y didáctico-pedagógicas de enseñanza (programación, metodología, estrategias organizativas, recursos, evaluación, medidas atención a la diversidad, convivencia, etc.) *Capacidad de colaboración con los miembros de la comunidad educativa *Espíritu innovador y de cambio educativo *Contribución a la mejora profesional 	<ul style="list-style-type: none"> *Adquisición de contenidos relacionados con la asignatura de organización escolar *Interés por el aprendizaje de la metodología ApS y posibilidades de formación que ofrece *Interés por el aprendizaje de procesos de planificación de proyectos innovadores *Interés por el aprendizaje de los aspectos didácticos/organizativos de la actividad pedagógica *Apertura al aprendizaje en diferentes entornos
Sociales (Apertura al entorno sociocomunitario y mejora de la conducta prosocial)	Personales (Sentimiento de competencia y emociones)
<ul style="list-style-type: none"> *Voluntad de participar y colaborar con las personas del entorno sociocomunitario *Reconocimiento de la diversidad y comportamiento solidario *Desarrollo habilidades interpersonales *Sensibilidad humanitaria *Relaciones recíprocas positivas de aprendizaje *Ayuda personal positiva a otros 	<ul style="list-style-type: none"> *Confianza en sí mismo *Interés e ilusión *Compromiso responsable con la tarea *Presencia emociones

Para la interpretación de las metas planteadas, se agruparon en cuatro categorías, siguiendo la clasificación de metas de Tapia y Montero (1990) y Montero (1997) citado por Huertas y Montero (2002), con el fin de comprender los mecanismos motivacionales de los estudiantes a la hora de afrontar la tarea ApS, teniendo en cuenta, como señalan estos autores, que los mecanismos que entran en juego en el proceso motivacional no son los mismos para cada uno de los diferentes grupos de metas.

Tabla2: Clasificación de metas que orientan la actividad educativa

Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas	Metas relacionadas con la valoración social	Metas relacionadas con la autovaloración	Metas relacionadas con la tarea
Obtener recompensa o beneficio Evitar castigos	Buscar la aprobación de los demás Evitar el rechazo de los demás	Experimentar el orgullo que produce sentir el éxito Evitar la humillación que produce el fracaso/evitar sentir vergüenza	Experimentar que se ha aprendido algo, que se va consiguiendo mejorar o el deseo de incrementar la propia competencia Experimentar que se está haciendo la tarea que se desea hacer, que se realiza porque uno lo ha elegido (ser autónomo)

(Adaptación a partir de Alonso Tapia (1990) & Montero (1997) citado en Huertas & Montero, 2002, p. 12)

Para el tratamiento cualitativo de las expectativas, la “*Tarea 1*” se analizó en función de su contenido, es decir, si éste refería a aspectos relacionados con el logro de aprendizajes, a la apertura al entorno sociocomunitario, a la mejora de la conducta prosocial o al sentimiento de competencia y las emociones. Según la característica más destacada, se optó por reagruparlas en las mismas categorías (profesional, académica, social y personal). Después se clasificaron según fueran de éxito o de resultado.

En relación con el estilo atributivo, se pide a los estudiantes que describan una experiencia que les haya hecho sentir mal y otra que les hubiese hecho sentir bien y que expliquen sus motivos, con el fin de descubrir las atribuciones que establecen para explicar por qué ocurrió el resultado negativo y analizar las emociones descritas tras sus valoraciones.

Para su análisis se procedió siguiendo un proceso lógico de interpretación de la información para valorar el proceso explicativo de las causas, según las dimensiones atribucionales reconocidas por distintos estudios: lugar de causalidad (internas o externas), grado de estabilidad (perdurables o temporales) y grado de control (controlables o incontrolables).

4. Resultados

El total de estudiantes priorizan sus metas, atendiendo al contenido de las mismas, según el siguiente orden: académicas (52,23%), sociales (23,40%), profesionales (13,83%) y personales

(10,64%). En relación con las metas de contenido académico destacan por orden de preferencia las siguientes:

- El aprendizaje de la metodología ApS y posibilidades de formación que ofrece.
- La adquisición de contenidos relacionados con la Organización Escolar.
- El aprendizaje de procesos de planificación de proyectos innovadores y de aspectos didáctico/ organizativos de la actividad pedagógica.

En relación con las metas de contenido social, los estudiantes priorizan la búsqueda de juicios positivos: experimentar el orgullo que produce el éxito en la experiencia y deseo de incrementar sus competencias en este ámbito.

El análisis motivacional de las metas nos ha permitido conocer que a los estudiantes les motiva la idea de aprender, el deseo de incrementar la propia competencia (36,17%); también el deseo de ser autónomos y de experimentar que hacen lo que desean y les gusta, más allá de que sea un requisito para aprobar una asignatura (24,47%). Estos resultados permiten constatar que la orientación motivacional de los estudiantes está relacionada con la tarea, es decir con el deseo de aprender y de ser autónomos (60,64%). Este tipo de metas aparecen vinculadas, en un alto porcentaje, a las metas con significado académico.

En segundo lugar, señalan metas relacionadas con la autovaloración (37,23%), centradas en la búsqueda de juicios positivos, de experimentar el orgullo que produce la experiencia bien hecha. Este tipo de metas aparecen ligadas a metas de diferente contenido, en el siguiente orden: sociales, personales, profesionales y, en un porcentaje menor, académicas. Por último, un porcentaje muy pequeño (2,13%) de estudiantes considera que obtiene algún tipo de beneficios en relación con la calificación final en la asignatura.

Respecto a las expectativas, los datos indican una mayor tendencia a establecer expectativas de resultado (77,23%) que de eficacia (25,77%), lo que quizá pone de manifiesto un excesivo grado de autoconfianza para alcanzar los objetivos previstos sin apenas cuestionarse las capacidades o habilidades necesarias. El contenido de las expectativas aparece muy distribuido entre las diferentes categorías: sociales (31,95%), académicas (27,83%), personales (24,74%) y profesionales (15,46%).

En relación con las atribuciones, nos encontramos que el 26,83% de los estudiantes dice no haber tenido ninguna experiencia negativa y el 73,17% afirma haber tenido alguna experiencia que les ha hecho sentir mal. Al analizar sus causas, nos encontramos que el 41,46% están asociadas a causas internas/inestables/controlables, como la falta de habilidad o el nivel de práctica o experiencia y el 31,71% las atribuyen a causas externas/estables/incontrolables, señalando como los principales motivos del resultado negativo la dificultad de la tarea y la actitud del profesor o compañeros. El

100% de los estudiantes señala haber sentido satisfacción, felicidad y orgullo al observar mejoras en el aprendizaje y conducta de quienes han recibido el servicio, experimentar el reconocimiento de su labor, tomar conciencia de su ayuda a los más vulnerables y descubrir que poseen competencias para ejercer la profesión.

Los datos obtenidos en el análisis del cuestionario ponen de manifiesto que los estudiantes valoran positivamente esta actividad, destacando en un alto porcentaje estar bastante o totalmente de acuerdo en que su participación les ha ayudado a:

- Ser más responsables con su propio aprendizaje (80%) y tener empatía con otros profesionales que no son maestros (77,5%).
- Mejorar su actitud hacia la participación en la comunidad, sintiendo que su servicio ha sido beneficioso para la comunidad (82,5%), continuar involucrado en la comunidad (80%), ser más consciente de las necesidades de la comunidad (77,5%), ser consciente de la responsabilidad de servir a la comunidad (62,5%).
- Pensar que influirá en su futuro profesional, al hacerles más conscientes de sus puntos fuertes y débiles (70%), confirmarles su vocación (80%), clarificar su elección de especialidad (60%) y desarrollar habilidades de liderazgo (82,5%).
- Tomar conciencia de la justicia social, al sentirse cómodos trabajando con personas distintas (77,5%), ser conscientes de sus prejuicios (62,5%), ser conscientes de sus posibilidades de participación social (82,5%), ser conscientes de la necesidad de destinar los recursos educativos a los alumnos con necesidades educativas especiales y en riesgo de exclusión social (75%), creer que, como futuro docente, puede ser un agente de cambio activo para construir una sociedad más justa (87,5%) y sentir que puede contribuir a mejorar la sociedad (90%).
- Mejorar los conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la igualdad de oportunidades en educación (72,5%), la diversidad (80%), la interculturalidad (72,5%), la discapacidad (80%), los problemas de aprendizaje (70%), la inclusión educativa (70%) y los derechos humanos (95%).

5. Conclusiones

Este estudio, por su propia naturaleza cualitativa, es una indagación preliminar acerca de aspectos motivacionales relacionados con la experiencia de ApS de estudiantes de la asignatura Organización Escolar en un contexto universitario.

El primer resultado del estudio consiste en identificar, a partir de lo que los propios estudiantes han reflexionado y puesto de manifiesto, que la dimensión motivacional de la metodología ApS es

muy importante porque al participar en estas experiencias desarrollan actitudes y valores y perciben que este desarrollo está teniendo lugar.

Otros resultados permiten concluir que los estudiantes, gracias a la experiencia de ApS, toman conciencia de sus propias metas y expectativas, toman conciencia también de sus emociones y prejuicios y de la realidad socioeducativa, son capaces de identificar los efectos positivos de sus acciones, despiertan el interés por las necesidades de la comunidad y acrecientan la sensibilidad hacia temas de justicia social en educación y compromiso con el cambio y mejora de las personas y organizaciones educativas.

Así pues, tras el análisis de los resultados del estudio, concluimos que las experiencias de ApS:

- Implican un proceso de aprendizaje voluntario y consciente en el que los estudiantes establecen sus propias metas y expectativas y son capaces de analizar las atribuciones y emociones asociadas a la experiencia, lo que les permitirá organizar las actuaciones de forma autocrítica y autorregulada.
- Predisponen a los estudiantes a una orientación motivacional hacia el aprendizaje basada en el deseo de aprender y contribuyen a que los estudiantes asuman la tarea como algo propio y valorado, descubriendo que son capaces de aprender de forma autónoma.
- Asumen valores éticos, tales como generosidad, solidaridad, empatía interpersonal y social al tomar conciencia de las necesidades humanas, lo que les irá capacitando para construir su propio perfil de valores y actitudes que guiarán su estilo educativo.
- Permiten descubrir la satisfacción ligada a la asunción de la propia responsabilidad y al compromiso social.
- Producen consecuencias afectivas y sociales satisfactorias afectando positivamente a su autoestima y sentimiento de competencia.
- Internalizan otra forma de entender la actividad de enseñanza y aprendizaje, lo que influirá en su futuro estilo docente.

El proceso de investigación iniciado permite concluir que el ApS tiene los rasgos adecuados y necesarios para erigirse en una metodología apropiada para la formación de actitudes y valores de los futuros maestros. Ofrece unos beneficios potenciales que justifican su promoción y la conveniencia de futuras investigaciones en este ámbito desde una perspectiva motivacional. En particular, podrían resultar del máximo interés estudios experimentales multivariados (Furco, 2003; Furco & Billing, 2002).

En general, la metodología cualitativa, el estudio detallado y profundo de las producciones escritas de los estudiantes, constituye una fuente valiosa para conocer y comprender los logros de

los estudiantes, sin perjuicio de que esta aproximación pueda complementarse con otras propuestas metodológicas.

Las experiencias de ApS tienen una gran fuerza transformadora: pueden cambiar el modo en el que se enseña a los futuros profesores y, también, pueden cambiar el estilo docente de esos futuros profesores. En el contexto del EEES, resulta ineludible profundizar en las posibilidades que la metodología del ApS ofrece.

El ApS, desde una perspectiva de mejora continua, promueve en los estudiantes una profunda reflexión ética y les permite poner en práctica competencias en proyectos que sienten como propios, respondiendo a necesidades socioeducativas concretas y logrando cambios que impliquen mayor justicia social y mejora de las organizaciones educativas, en colaboración con otros agentes educativos implicados.

Referencias

- Alonso Tapia, J. A.** (1997). *Motivar para el aprendizaje: Teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé.
- Araújo, U., & Arantes, V.** (2008). Aprendizaje basado en problemas y construcción de ciudadanía. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 177-193). Barcelona: Octaedro-ICE.
- Bolívar, A.** (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Carbonell, J., & Carrillo, I.** (2008). Prácticas de cooperación en planes de formación inicial. La educación en valores como vivencia. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 151-177). Barcelona: Octaedro-ICE.
- Covington, M. V.** (2000). *La voluntad de aprender. Guía para la motivación en el aula*. Madrid: Alianza Editorial.
- Eyler, J., & Giles Jr. D.** (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Furco, A.** (2003). Issues of definition and program diversity in the study of service-learning. En S. H. Billig & A. S. Waterman (Eds), *Studying Service-Learning: Innovations in Education Research Methodology* (pp. 13-13). Mahwah: NJ Lawrence Erlbaum Associates.
- Furco, A.** (2004). *Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio*. En Actas 7º Seminario Internacional "Aprendizaje Solidario" (pp. 19-26). Buenos Aires.
- Furco, A., & Billig, S. H.** (2002). *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Huertas, J. A., & Montero, I.** (2002). *La intervención motivacional en el aula*. Madrid: Santillana Educación.
- Imbernon, F.** (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

- Perrenoud, P.** (2005). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graò.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., & Palos, J.** (2007). *Aprendizaje Servicio. Educar para la ciudadanía*. Madrid: Octaedro.
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X., & Rubio, L.** (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 45-67.
- Reeve, J.** (2002). *Motivación y emoción* (3ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Rifkin, J.** (1996). Rethinking the Mission of American Education. Preparing the Next Generation for the Civil Society. *Education Week*, January, 31-33.
- Santos, M. A.** (2000). *Las escuelas que aprenden*. Madrid: Ediciones Morata.
- Schön, D.** (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Shinnamon A., Gelmon, S., & Holland, B.** (1999). *HPPSISN Service-learning –Student Survey. Desarrollado por Health Professions Schools in Service to the Nation. Methods and Strategies for Assessing Service-Learning in the Health Professions*. San Francisco, CA: Community-Campus Partnerships for Health.
- Stephenson, M., Wechsler, A., & Welch, M.** (2002). *Service Learning in the Curriculum: a faculty guide*. UTA: Lowell Bennion Community Service Center at the University of Utah.
- Tapia, M. N.** (2000). *La Solidaridad como Pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Weiner, B.** (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

Cogweb Kids[®] - Plataforma on-line para treino cognitivo específico

Luís Gonzaga¹, Joana Pais², Helena Santos³, Vítor Tedim Cruz^{2,4}

¹*Agrupamento de Escolas de Santa Maria da Feira (Portugal)*

²*Serviço de Neurologia, Hospital São Sebastião, Centro Hospitalar Entre Douro e Vouga, Santa Maria da Feira (Portugal)*

³*Serviço de Pediatria, Centro Hospitalar Vila Nova de Gaia Espinho (Portugal)*

⁴*Secção Autónoma de Ciências da Saúde, Universidade de Aveiro (Portugal)*

luis.gonzaga.oliveira@gmail.com

Resumo

As funções cognitivas básicas sustentam o nosso relacionamento com o mundo e com os outros. Nomeadamente, o contexto escolar coloca grandes exigências sobre as competências cognitivas e, como tal, mostra-se privilegiado para identificar eventuais défices. O sistema COGWEB[®] KIDS é uma plataforma *online* que permite a implementação de programas personalizados de treino cognitivo, no formato de jogos de computador, constituindo-se como uma ferramenta de estimulação e reabilitação cognitiva. O presente estudo pretende aferir a usabilidade do sistema COGWEB[®] KIDS por crianças em idade escolar. Participaram neste estudo 20 crianças entre os 6 e os 12 anos de idade. As diferentes atividades disponíveis na plataforma on-line foram divididas em 4 sessões de teste. Cada criança realizou uma sessão de teste na qual, após um período de experimentação das atividades, respondia a um questionário composto pela parte A (avaliação geral) e parte B (avaliação específica). As atividades foram globalmente avaliadas de forma muito positiva, tendo sido consideradas interessantes, importantes para o desenvolvimento e passíveis de serem implementadas nas rotinas diárias. Não obstante, tanto na avaliação geral como na avaliação específica foram identificadas dificuldades ao nível da compreensão de algumas tarefas, pelo que são discutidas hipóteses de melhoramento da plataforma. O sistema COGWEB[®] KIDS revela-se útil no domínio da estimulação e reabilitação cognitiva em idade escolar, permitindo rentabilizar recursos e promovendo as condições para um melhor desenvolvimento pessoal e escolar.

Palavras-chave: Estimulação cognitiva on-line, COGWEB[®] KIDS, dificuldades de aprendizagem, insucesso escolar, intervenção precoce.

Abstract

Basic cognitive functions sustain our relation with the world and others. Namely, the scholar context lays great demands on cognitive skills and, because of that, is a privileged field to identify possible deficits. The COGWEB® KIDS system is an on-line platform that allows the implementation of personalized cognitive training programs, as computer games, defining itself as a tool of cognitive stimulation and rehabilitation. The present study wants to evaluate if the COGWEB® KIDS system is usable by children with school age. Participated in this study 20 children from 6 to 12 years old. The different activities available at the on-line platform were divided in 4 test sessions. Each children performed a test session in which, after a period of experimentation of the activities, answered a questionnaire with part A (general evaluation) and part B (specific evaluation). Activities were globally evaluated very positively, and were considered interesting, important for childrens' development and possible to be implemented in daily routines. Despite that, both in general evaluation as in specific evaluation were identified difficulties in understanding some tasks, so possible ways of improving the platform are discussed. COGWEB® KIDS system stands as useful in cognitive stimulation and rehabilitation in school age, allowing a better management of resources and promoting a better personal and scholar development.

1. Introdução

A forma como percebemos, aprendemos, recordamos ou pensamos acerca da informação é determinante para nos relacionarmos, ou construirmos, a realidade. Um funcionamento cognitivo adequado é, portanto, um fator fundamental para uma participação adaptativa e funcional em sociedade. O contexto escolar, pelas características das atividades aí desenvolvidas, coloca muitas exigências aos processos cognitivos básicos, na medida em que estes são essenciais para a aprendizagem.

A falta de um número preciso de crianças com dificuldades cognitivas não é sinónimo da sua pouca expressão, mas antes a consequência da dificuldade em quantificar esta população, seja devido a divergências conceptuais, agendas administrativas ou políticas. Alguns dados, contudo, poderão ser indicadores importantes. Por um lado, de acordo com a Organização Mundial de Saúde as crianças e os jovens com dificuldades de aprendizagem representam o maior grupo escolar com um valor a rondar os 55% (cf. Fonseca, 2008). Também o Conselho Nacional de Educação, no relatório de 2012 do Estado da Educação, destaca a utilização da retenção como estratégia privilegiada de regulação das dificuldades escolares. Ainda que nem todas as dificuldades de aprendizagem que afetam o rendimento escolar possam estar radicadas em problemas cognitivos, existe uma forte relação entre

a presença de limitações cognitivas que se traduzem em dificuldades cognitivas e num conseqüente rendimento escolar deficitário (e.g., Oliveira, 2010).

Deste modo, é importante proceder à identificação precoce e rigorosa das crianças com dificuldades cognitivas, definindo perfis cognitivos que tenham em consideração as especificidades de cada situação. Esta será a base a partir da qual poderão ser delineadas intervenções pragmáticas e economicamente sustentáveis, de cariz preventivo e/ou compensatório, que contribuam para que todas as crianças usufruam de igualdade de oportunidades educativas. Neste mesmo sentido aponta também o relatório de 2012 do Estado da Educação. Nas suas recomendações, sublinha a necessidade de combater os atrasos sistemáticos na escolaridade dos alunos através da intervenção nas dificuldades que afetam a aprendizagem e uma ação atempada, aos primeiros sinais de dificuldade.

A intervenção cognitiva, nomeadamente o treino de competências cognitivas, é uma das possibilidades para tentar promover, prevenir e/ou compensar défices cognitivos. Um crescente número de exemplos na literatura vem atestando a eficácia destas intervenções em diferentes competências cognitivas como a ortografia (e.g., Kast et al., 2011) ou a memória de trabalho (e.g., Klingberg, 2010), em populações específicas como crianças com Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (e.g., Klingberg et al., 2002), com recurso a atividades computadorizadas (e.g., Klingberg et al., 2005), e destacando a capacidade de promover aquisições duradouras e generalizáveis (e.g., Jaeggi, Buschkuhl, Jonides, & Shah, 2011). Este conjunto de resultados é apontado pelos autores (id.), bem como por outros investigadores (e.g., Almeida & Balão, 1996), como uma indicação para que a investigação futura se centre, não na determinação da eficácia do treino de competências cognitivas, mas sim na exploração de quais os fatores que devem ser considerados para avaliar a eficácia do treino (pois, por exemplo, o tempo de treino ou as diferenças individuais na performance de treino revelam-se muito importantes para determinar a eficácia do treino), quais as características e condições de treino mais favoráveis para facilitar a generalização das aprendizagens, ou quais as populações em que este treino será proveitoso.

O sistema COGWEB® (Cruz 2012; Cruz 2013) tem como principal objetivo constituir-se como um instrumento de estimulação e reabilitação cognitiva. Além de disponibilizar materiais no formato clássico de cadernos de exercícios, é também constituído por uma plataforma *online* que permite a implementação de programas personalizados de treino cognitivo. A definição do programa de treino cognitivo é feita por um técnico responsável pela intervenção, devidamente habilitado para o fazer, e após avaliação de cada caso. Então, são prescritas sessões de exercícios, no formato de jogos de computador, dirigidos a várias funções cognitivas, nomeadamente a atenção, funções executivas, memória, linguagem, praxias e gnóias. A monitorização e gestão do processo de tratamento são igualmente realizadas por profissionais especializados, sem perda do contacto humano ou supervisão.

Entre as vantagens de utilização do sistema COGWEB® podemos destacar (i) o aumento do acesso e intensidade de utilização dos programas de treino, (ii) a eliminação de barreiras físicas e económicas, (iii) a monitorização do tratamento e da evolução (e.g., número de erros e acertos por exercício, níveis alcançados, assiduidade no acesso ao programa, tempo de utilização) com a consequente possibilidade de determinar alterações de acordo com os resultados alcançados, (iv) evolução automática dos níveis de dificuldade de cada exercício em função do desempenho alcançado, (v) várias funcionalidades na programação das sessões que permitem elaborar planos de treino personalizados ou (vi) relatórios periódicos da evolução do programa de treino.

O presente trabalho pretendeu determinar a facilidade de utilização do sistema COGWEB® por crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos de idade. Tendo este sistema sido inicialmente projetado para uma população adulta importava perceber quais as alterações que é necessário implementar, para tornar todos os exercícios e modo de funcionamento o mais adequados possível para uma população infantil. Apresenta-se aqui uma versão infantil - COGWEB® KIDS – e pretende-se testar a sua usabilidade pelo público-alvo.

2. Metodologia

2.1 Participantes

Acederam a participar neste estudo 20 crianças. A idade média do grupo de crianças é de 9,3 anos ($DP = 2,05$; amplitude de variação entre 6 – 12 anos), sendo 7 do género feminino e 13 do masculino. Todos os participantes frequentavam um estabelecimento de ensino, entre o 1º e o 6º ano de escolaridade.

2.2 Material

Selecionou-se um conjunto de 22 exercícios disponíveis na plataforma on-line do sistema COGWEB®. O Quadro 1 apresenta todas os exercícios utilizados a par de uma breve descrição da tarefa e da(s) principal(ais) funções cognitivas envolvidas.

Quadro 1: Os 22 exercícios utilizados: nome do exercício, descrição da tarefa e principal função cognitiva envolvida.

Nome do exercício	Descrição da tarefa	Principal função cognitiva envolvida
Encontre a letra	Memorizar a letra indicada e assinalá-la numa matriz de letras	Atenção e concentração
Atenção ao número	Memorizar um número e pressionar uma tecla sempre que este surgir no ecrã	Atenção e concentração
Atenção à letra	Memorizar uma letra e pressionar uma tecla sempre que esta surgir no ecrã	Atenção e concentração
Aquarelas	Memorizar a cor assinalada e assinalá-la numa matriz colorida	Atenção e concentração
Quem se mexeu	Identificar as imagens que se moveram	Memória imediata / de trabalho
Cubos irrequietos	Memorizar e reproduzir uma sequência	Memória imediata / de trabalho
Minhocas	Memorizar e reproduzir uma sequência	Memória imediata / de trabalho
Rápida memória	Memorizar uma lista de palavras e assinalar os alvos entre várias opções	Memória imediata / de trabalho
Atento às notícias	Após audição de uma história selecionar resposta às questões apresentadas, entre opções	Memória imediata auditiva
Supermercado	Memorizar lista e identificar os alvos em imagens	Memória imediata / de trabalho
Longa memória	Memorizar lista, realizar tarefas distratora e identificar o alvo	Memória de trabalho
Olho rápido	Observar imagem que desaparece. Identificar localização de um elemento	Memória imediata / de trabalho
Siga as ordens	Selecionar a imagens que representa o enunciado apresentado	Linguagem
Arrume as palavras	Decidir se as palavras apresentadas correspondem à categoria apresentada	Linguagem
Contrário	Indicar o sentido contrário ao apresentado	Funcionamento executivo
Combine a cor	Tarefa tipo Stroop	Funcionamento executivo
Mente lógica	Selecionar a figura que dá seguimento à sequência apresentada	Funcionamento executivo
Dentro ou fora	Responder o contrário do observado	Funcionamento executivo
Mente rápida	Cálculo mental	Cálculo
Quadro matemático	Selecionar a alternativa correta para o cálculo apresentado	Cálculo
Vamos às compras	Escolher notas e moedas que completem o valor apresentado	Cálculo
Puzzles	Reproduzir a imagem	Capacidade construtiva

2.3 Procedimento

Os 22 exercícios foram divididos em quatro sessões de teste, sendo que três sessões incluíam seis exercícios e uma sessão incluía quatro exercícios (cf. Quadro 2). Cada sessão de teste incluía um período de cinco minutos de experimentação de cada exercício, período após o qual era automaticamente mudada a atividade, de acordo com a sequência indicada no Quadro 2. Cada sessão de teste foi completada por cinco participantes.

Quadro 2: Distribuição dos 22 exercícios pelas quatro sessões de teste.

Sessão de teste	Exercícios
A	Aquarelas, Contrário, Quem se mexeu, Minhocas, Cubos inquietos, Mente rápida
B	Encontre a letra, Combine a cor, Rápida memória, Atento às notícias, Supermercado, Vamos às compras
C	Atenção ao número, Mente lógica, Siga as ordens, Longa memória, Puzzles, Quadro matemático
D	Atenção à letra, Dentro ou fora, Arrume as palavras, Olho rápido

No final do período de teste, cada participante respondeu a um questionário de usabilidade, no qual todas as questões exigiam uma resposta de escolha forçada (sim/não). O questionário foi lido a todos os participantes e foram respondidas todas as suas dúvidas, embora estas situações tivessem uma frequência residual. O questionário era constituído por duas partes. Na parte A, de avaliação geral, os participantes eram indagados sobre a) dificuldade em perceber os exercícios, b) se os exercícios eram interessantes, c) se ficou motivado para continuar a fazer os exercícios, d) se os exercícios eram aborrecidos, e) se conseguia fazer os exercícios sem a ajuda de outra pessoa, f) se tinha facilidade em utilizar o computador, g) se era capaz de utilizar o rato e o teclado do computador, h) se os sons tornavam os exercícios mais interessantes, i) se se conseguia concentrar na tarefa, j) se as imagens eram boas; k) se teria facilidade em fazer os exercícios em casa, e l) se ficou muito cansado na realização dos exercícios. Na parte B, os participantes respondiam, acerca de cada exercício efetuado se 1) havia percebido as instruções iniciais, 2) gostara do exercício, 3) considerava que o exercício poderia ajudar a melhorar e 4) conseguiria fazer o exercício diariamente em sua casa.

3. Resultados e discussão

Procedeu-se separadamente à determinação dos resultados da parte A e B do questionário. Relativamente à avaliação geral, parte A, e tal como o Figura 1 ilustra, em todas as questões foram registadas respostas positivas em taxas iguais ou superiores a 70%. Destacamos, por um lado, o facto de todos os participantes terem considerado os exercícios interessantes e que as ilustrações utilizadas eram adequadas e ainda os níveis residuais (5%) de dificuldades ao nível da motivação, em considerar os exercícios aborrecidos, de dificuldades em utilizar o rato e o teclado, em conseguir a concentração necessária, ou em prever a facilidade de fazer os exercícios em casa. Por outro lado, os resultados relacionados com a dificuldade em perceber alguns dos exercícios e em executá-los sem ajuda apontam para a necessidade de implementar algumas alterações. Assim, deverá ser ponderada a possibilidade de modificar as instruções apresentadas antes do início de cada atividade e/ou programar um tutorial que possa ser mostrado antes da criança iniciar o exercício. Pensamos que as dificuldades em utilizar o computador serão naturalmente ultrapassadas com o crescente recurso às novas tecnologias da informação e comunicação, o que já vem sendo preconizado ao nível da educação.

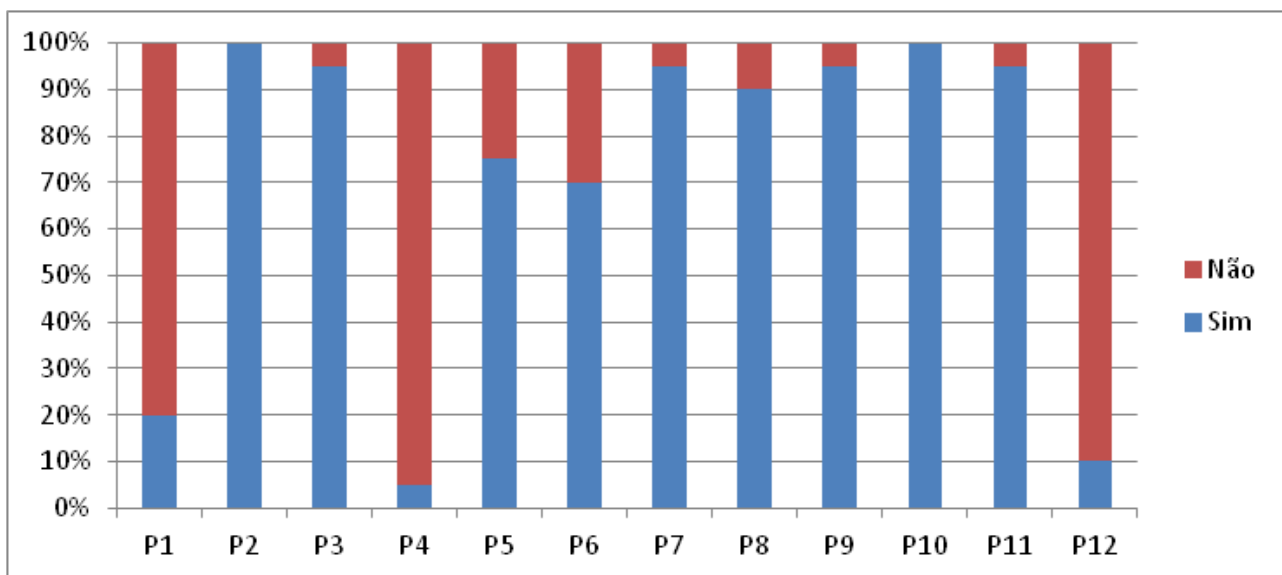


Figura 1: Avaliação geral dos exercícios: P1 - Dificuldade perceber exercícios; P2 - Exercícios interessantes; P3 - Motivado para continuar; P4 - Exercícios aborrecidos; P5 - Fazer exercícios sem ajuda; P6 - Facilidade em utilizar o computador; P7 - Capaz utilizar rato e teclado; P8 - Sons tornam mais interessante; P9 - Conseguia concentrar; P10 - Imagens boas; P11 - Facilidade de fazer em casa; P12 - Cansado após realização.

Além da avaliação geral, cada actividade/exercício foi individualmente avaliada quanto aos parâmetros 1) Compreensão das instruções, 2) Agrado com o exercício, 3) Utilidade para melhorar o desempenho e 4) Capacidade para fazer o exercício diária e autonomamente (Figura 2). Quinze

das 22 atividades foram integralmente avaliadas de forma positiva por todos os participantes, o que representa um acolhimento muito positivo das atividades pelas crianças. Os dados obtidos na avaliação por exercício corroboram a avaliação geral já apresentada, com a compreensão das instruções a revelar-se como o aspeto mais problemático. As linhas de atuação acima mencionadas poderão contribuir para a resolução desta dificuldade. Os resultados obtidos à questão “Agrado com o exercício” revelam um elevado nível de interesse pelas atividades experimentadas já que apenas um participante (0,9%) manifestou desagrado relativamente ao exercício “Dentro e fora”. Também as questões “Utilidade para melhorar o desempenho” e “Capacidade para realização diária e autónoma” obtiveram percentagens residuais (1,8%, cada) de respostas negativas. Estes resultados deixam antever taxas de adesão e manutenção elevadas a longo prazo e boas perspetivas para a implementação de programas de intervenção cognitiva em crianças em idade escolar, com recurso ao COGWEB® KIDS.

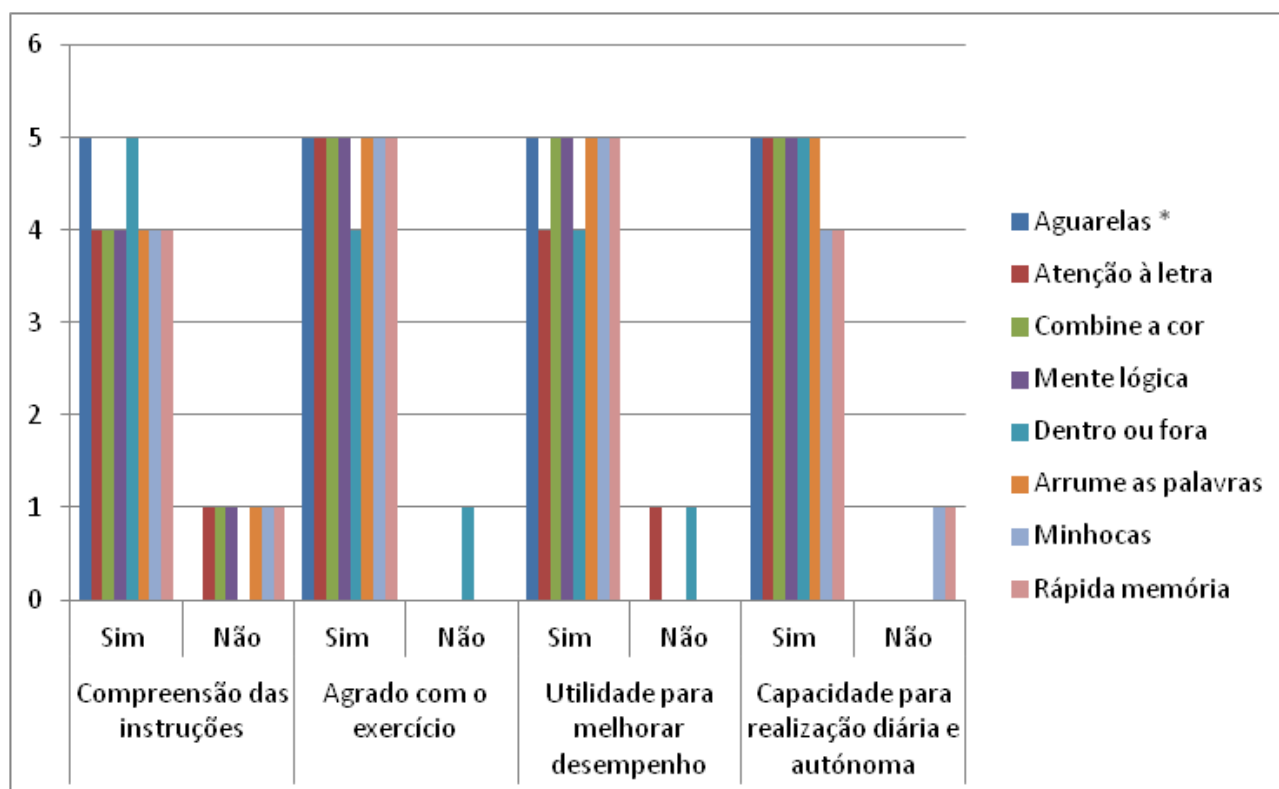


Figura 2: Avaliação por exercício relativamente aos parâmetros Compreensão das instruções, Agrado com o exercício, Utilidade para melhorar o desempenho e Capacidade para realização diária e autónoma.

* Os exercícios Atenção ao número, Encontre a letra, Contrário, Siga as ordens, Quem se mexeu, Cubos irrequietos, Atento às notícias, Supermercado, Olho rápido, Longa memória, Mente rápida, Quadro matemático, Vamos às compras e Puzzle tiveram uma avaliação similar ao exercício Agualelas.

4. Conclusão

As atividades apresentadas foram bem aceites pelos participantes no estudo, que as avaliaram de uma forma muito positiva. Além de se revelarem atividades interessantes, as crianças mostraram a perceção de que são estímulos importantes para promover o seu desenvolvimento, e que dispõem de recursos para incorporar estas atividades de forma autónoma na sua rotina diária.

O sistema COGWEB® KIDS constitui um contributo importante no domínio da estimulação cognitiva em idade escolar. Ao permitir o aumento do tempo total de intervenção e mantendo a qualidade através de supervisão especializada, este sistema apresenta-se como um programa de estimulação e remediação cognitiva capaz de rentabilizar recursos e eliminar barreiras físicas e económicas.

A difusão alargada do sistema COGWEB® KIDS pode ainda potenciar a identificação e intervenção precoce em crianças com dificuldades de aprendizagem e insucesso escolar, promovendo as condições para um melhor desenvolvimento pessoal e escolar.

Referências

- Conselho Nacional de Educação** (2012). *Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização*. Retirado de http://www.crup.pt/images/Estado_da_Educao_2012.pdf
- Cruz, V. T., Pais, J., Ed.** (2012). *COGWEB® - Sistema Integrado de Estimulação Cognitiva: Manual de formação para profissionais*. Gaia, Neuroinova. Cruz, V. T., Pais, J., Ed. (2013). *COGWEB® - Sistema Integrado de Estimulação Cognitiva: Manual de Bolso*. Gaia, Neuroinova.
- Fonseca, V.** (2008). *Dificuldades de aprendizagem. Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar* (4ª ed.). Lisboa: Âncora Editora.
- Almeida, L. S., & Balão, S. G.** (1996). Treino Cognitivo de Alunos com Dificuldades na Aprendizagem: Reflexões Em Torno De Uma Experiência no 5º Ano. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(2), 29-41.
- Jaeggi, S., Buschkuhl, M., Jonides, J., & Shah, P.** (2011). Short- and long term benefits of cognitive training. *Proc Natl Acad Sci USA* 108(25):10081–10086.
- Kast, M.** (2011). Computer-based learning of spelling skills in children with and without dyslexia. *Annals Of Dyslexia*, 61(2), 177-200.
- Klingberg, T., Forssberg, H., Westerberg, H.** (2002). Training of working memory in children with ADHD. *J. Clin. Exp. Neuropsychol.* 24, 781–791.
- Klingberg, T. et al.** (2005) Computerized training of working memory in children with ADHD – a randomized, controlled trial. *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry* 44, 177–186
- Oliveira, Maria M. G.** (2010). *Processos Cognitivos Básicos Implicados nas Dificuldades de Aprendizagem Específicas* (Dissertação de Mestrado). Retirado de http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1939/1/DM_970.pdf

Iniciação científica de estudantes do ensino médio no contexto da integração universidade-escola

High school students' first contact with scientific research in the context of university-school integration

Adriana Moreira da ROCHA¹, Lucas VISENTINI²

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Brasil.

² Estudante do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Brasil.

adriana.macielm@gmail.com, visentinilucas@gmail.com

Resumo

Este estudo tematiza a iniciação científica de estudantes do Ensino Médio no contexto da integração universidade-escola, considerando a inserção de um grupo de pesquisa no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC/EM), subsidiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no Brasil. Participa-se do Programa visando à integração universidade-escola, com estudantes de Ensino Médio de escolas públicas, envolvendo-os na pesquisa e extensão, por meio do Projeto Inovar. Considera-se a importância de a universidade participar do período de transição do Ensino Médio à Educação Superior, promovendo comportamentos resilientes, na perspectiva de educação humana, tecnológica e científica. O quadro conceitual parte do impacto das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na Educação Básica, exigindo professores preparados para a educação dos nativos digitais (PRENSKY, 2001), cujas expectativas e urgências afunilam-se para uma escolha profissional cujo futuro na era tecnológica é imprevisível. A Teoria Sociointeracionista (VYGOTSKY, 1991, 2003, 2011; DAVIDOV, 1988; DAVIDOV, SHUARE, 1987; ELKONIN, 1987, 1998; LEONTIEV, 1984), auxilia na compreensão das experiências e aprendizagens narradas pelos bolsistas como diretivas para o seu desenvolvimento e aprendizagem. O Projeto Inovar promove os passos iniciais da aprendizagem de professores da Educação Básica para a inclusão das TDIC, como saberes necessários à docência, incluindo o mundo da virtualidade nos processos educativos. A dinâmica metodológica segue princípios da investigação-ação-formação (ELLIOT, 1993; MACIEL, 2006). Os bolsistas participam em todas as etapas: análise das necessidades de formação; mapeamento da ambiência humano-tecnológica; análise técnica; grupos de atividades

de estudo e na mediação aos professores e colegas na apropriação das ferramentas tecnológicas e integração das mesmas na gestão e organização do trabalho pedagógico. As narrativas dos estudantes apontam, como resultados, o aprender pesquisando; a disciplina pessoal e profissional; o trabalho em grupo; a aprendizagem de técnicas/métodos de pesquisa/intervenção; o exercício da criatividade; a solução de problemas e desafios, envolvendo prazos, qualidade do trabalho e produção científica; a apresentação em eventos e publicações. Os depoimentos permitem inferir que a constituição da equipe de trabalho com estudantes da graduação e da pós-graduação antecipa uma vivência acadêmica reconhecidamente significativa na transição da escola à universidade.

Palavras-chave: iniciação científica, universidade-escola; resiliência acadêmica; educação digital.

Abstract

This study addresses the initiation of high school students with science in a context of university-school integration, considering the inclusion of a research group in the Institutional Program of Scientific Initiation Scholarships for High School (PIBIC/EM), subsidized by the National Scientific and Technological Development (CNPq), in Brazil. The Program aims at the integration of university and school by involving high school students from public schools in scientific research, through the Projeto Inovar. The idea is to promote resilient behavior from the perspective of human education, technology and scientific cooperation in the transition period from high school to university. The conceptual framework stems from the impact of Digital Technologies of Information and Communication (TDIC) in Basic Education, requiring teachers who are prepared for educating digital natives (PRENSKY, 2001), whose expectations and needs head to a career choice which future in the technological times is unpredictable. The Social interactionist Theory (VYGOTSKY, 1991, 2003, 2011; DAVIDOV, 1988; DAVIDOV, SHUARE, 1987; ELKONIN, 1987, 1998; LEONTIEV, 1984) helps in understanding the experiences and learnings narrated by scholars as policies for their development and learning. The Projeto Inovar promotes the initial steps of learning for teachers of Basic Education for the inclusion of TDIC, as knowledge necessary for teaching, including the world of virtuality in the educational processes. The dynamics follow methodological principles of research-action-training (ELLIOT, 1993; MACIEL, 2006). The scholars participate in all stages: analysis of training needs; mapping of human-technological ambience; technical analysis, study groups and activities in mediating teachers and colleagues in the appropriation of technological tools and their integration in the management and organization of pedagogical work. The narratives of students show the following results: researching learning; personal and professional discipline; work in groups, learning techniques/methods of research/intervention, exercise creativity, problem solving and challenges involving deadlines, quality of work and scientific production; presentation and publications of academic articles in scientific events. The statements indicate that the formation of the team working with undergraduates and graduate academic experience admittedly anticipate a significant transition from school to university.

Keywords: undergraduate research, university-school, academic resilience; digital education.

1. Introdução

Este artigo versa sobre a iniciação científica de estudantes do Ensino Médio no contexto da integração universidade-escola, ao considerar as atividades de um grupo de pesquisa (GPKOSMOS – Grupo de Pesquisa em Educação Digital e Redes de Formação) vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O grupo de pesquisa está inserido no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC/EM), o qual é subsidiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e articulado pela universidade participante como prioridade na mobilização de estudantes do Ensino Médio para o acesso à Educação Superior pública, gratuita e de qualidade.

Considera-se a importância de a universidade participar do período de transição do Ensino Médio à Educação Superior, promovendo comportamentos resilientes, na perspectiva de educação humana, tecnológica e científica. A participação em tal programa é justificada pelo fato de considerarmos a integração universidade-escola essencial para o desenvolvimento de determinados aspectos referentes ao desenvolvimento discente, como a disciplina pessoal e profissional, o aprender pesquisando, o trabalho em grupo e a solução de problemas e desafios que se apresentam aos estudantes no decorrer de sua trajetória.

Assim, a participação no programa objetiva a integração de estudantes do Ensino Médio com a universidade ao envolvê-los em atividades de ensino, pesquisa e extensão, por meio do Projeto Inovar: Inserção das TDIC na Educação Básica: possibilidade e limitações em sistemas educacionais públicos (Registro UFSM/GAP/CE: 31556).

Ao contextualizarmos a pesquisa que desenvolvemos com os estudantes do Ensino Médio, apresentamos o Projeto Inovar, o qual tem como foco temático a integração das TDIC no planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras na Educação Básica. Assim, o projeto objetiva promover novas *coreografias didáticas* no cenário educacional contemporâneo, incorporando os recursos disponibilizados pelas TDIC.

A eleição do *locus* de desenvolvimento do projeto se deu de forma deliberada, ao optarmos por uma Escola Estadual de Educação Básica, um Colégio Militar e uma Escola Técnica Federal vinculada à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). As escolas manifestaram-se abertas à proposta, ao contarmos com a disposição das equipes gestoras e pedagógicas em interagir e com a infraestrutura tecnológica existente e disponibilizada pelas mesmas para o desenvolvimento da temática. Da mesma forma, a UFSM disponibilizou o Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA) *moodle* para o desenvolvimento, quando necessárias, de atividades virtuais, de acordo com o projeto.

Foram desenvolvidas atividades de formação continuada, tendo como referência as necessidades formativas identificadas junto a cada escola, considerando-se as peculiaridades dos contextos em que se inserem, ou seja, o sistema público estadual e o sistema público federal.

Os cursos de licenciatura envolvidos, por sua vez, têm como foco de atuação profissional a Educação Básica, estando incluídas nos currículos disciplinas que objetivam o conhecimento teórico e prático das TDIC na educação. Assim, entende-se que a inserção de acadêmicos para atuar nas escolas, especialmente em relação à temática em questão, funciona como uma forma de aprendizagem capaz de constituir uma rede de formação inicial e continuada.

2. Enquadramento Conceptual

Este trabalho propõe passos iniciais na direção da resignificação por professores e estudantes quanto à integração das TDIC na Educação Básica, passando a incluir o mundo da pesquisa e da virtualidade nos processos vividos em escolas públicas. Visando que as ações e estudos previstos no Projeto Inovar adquiram legitimidade junto aos docentes, buscamos a participação de um grupo em uma parceria universidade-escola. Nossa ação incentiva a elaboração de projetos de estudo e o desenvolvimento destes junto aos estudantes da Educação Básica, a despeito das dificuldades que possam ser encontradas pelo grupo para a otimização no uso dos recursos tecnológicos disponíveis na escola e que refletem a crise pela qual passa o sistema educacional. No entanto, os professores são estimulados a acreditar e trabalhar para o desenvolvimento de atividades de estudo que extrapolem os conteúdos tradicionais e que utilizem as TDIC junto a um público que já nasceu em um mundo digital (trans) formando a própria ação docente.

Os professores são planejadores do ensino. Eles exercem papel importante enquanto planejadores e desenvolvedores do ensino, frente ao novo cenário tecnológico, altamente exigente, no sentido de que se proporcione aos estudantes uma formação de qualidade e também de que a educação incorpore as TDIC em seu plano estratégico, mobilizando os estudantes para o processo de ensino-aprendizagem.

A realidade tem mostrado que muitos docentes não se atualizam didaticamente, acompanhado o ritmo desse novo cenário, agem de forma diacrônica, insistindo em procedimentos, métodos e estratégias de ensino que não correspondem ao perfil dos estudantes. Os docentes em sua atividade têm a necessidade de abarcar conhecimentos para que possam planificar e usar naturalmente as TDIC em suas práticas pedagógicas, trazendo para a realidade possibilidades que se constituirão em janelas de oportunidades para a aprendizagem dos seus estudantes.

Como afirma Imbernón (2010): “tenemos un modelo escolar del siglo XIX, profesores del siglo XX y alumnos del siglo XXI, ésta es una combinación muy peligrosa”¹. Para o autor, o professorado atual é moderno, porém os alunos de agora são pós-modernos e esta ambivalência provoca um desencontro entre ambos. Os professores foram educados para a permanência e estabilidade, tanto familiar quanto profissional, valores duráveis para toda a vida. Nossos pais e sua geração aposentavam-se no primeiro, quando muito no segundo emprego. O autor salienta que, com as mudanças, as gerações posteriores terão muitos empregos ao longo da vida e que a pós-modernidade do alunado aponta para valores aparentemente menos sólidos. A própria noção de emprego, amplia-se para empregabilidade como uma possibilidade de adaptação às diferentes situações que surgirão ao longo da vida. Surge a importância de trabalhar em equipe, lutando por menos metas, porém mais concretas. Torna-se necessário evitar o isolamento pedagógico; as saídas envolvem o desenvolvimento da autoestima e da imaginação no trabalho docente.

A questão que se destaca é: até quando, com esse perfil de alunado e com o advento das TDIC, será possível continuarmos insistindo nos modelos de aula que “dávamos” no Século passado?

Quando focamos a ideia de “práticas pedagógicas inovadoras” estamos pensando na aula interativa, passando por questões que dizem respeito à programação do tempo de aula; às atividades utilizadas em aula, despertando o interesse das crianças para o estudo; à estruturação da aula com o olhar para os resultados de aprendizagem e, preferencialmente, aprendizagem significativa². Freire (1996) releva aspectos como a rigorosidade metódica, a necessidade de pesquisa, o respeito aos saberes dos educandos e a exigência de apreensão da realidade, para que a aprendizagem seja de fato significativa e, mais, emancipatória.

As estratégias estão ligadas à ideia de planejamento de ações para alcançar os resultados esperados. As **estratégias de ensino**, portanto, são meios utilizados pelos docentes na articulação do processo de ensino, de acordo com cada atividade de estudo e os resultados esperados. Para o uso positivo das TDIC deve-se considerar que o modo pelo qual o aluno aprende não é um ato isolado, escolhido ao acaso, sem análise dos conteúdos trabalhados, sem considerar as habilidades necessárias para a execução e os objetivos a serem alcançados.

Em busca de que os docentes propiciem melhores aprendizagens aos alunos, Zabalza (2006) apresenta uma analogia criada por dois docentes da Universidade de Hamburgo, Oser e Baeriswyl

¹ Tradução livre: “temos um modelo escolar do Século XIX, professores do Século XX e alunos do Século XXI, esta é uma combinação muito perigosa”.

² Conceituação construtivista, proposta pelo Prof. Marco Moreira. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsig-critport.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2012.

(2001)³ denominada por eles de “coreografias didáticas”. Essa analogia caracteriza os docentes como coreógrafos dos contextos de aprendizagem dos seus alunos; eles organizam coreografias (estratégias de aprendizagem) que “postas em cena” orientam o processo de aprendizagem. Essas situações podem ocorrer em ambientes áulicos presenciais ou virtuais. Em suma, *coreografias didáticas* significam as formas como os docentes poderiam, como deveriam organizar os contextos de aprendizagem para propiciar aprendizagens significativas para os estudantes. Nas coreografias acontece como nos teatros: há coreografias minimalistas que não fazem jus à capacidade de desempenho dos artistas. Esse professor utiliza uma **coreografia didática** minimalista. E pobre. Por isso, podemos dizer que existem coreografias didáticas ricas e inovadoras (na sua capacidade de impacto sobre a aprendizagem) e coreografias didáticas pobres.

Padilha *et al.* (2009a) relacionam essa metáfora à educação *on-line*, na perspectiva de que no ambiente virtual é possível que o professor estabeleça as estratégias de aprendizagem dos seus alunos a partir das interfaces disponíveis no ambiente. Afirmam que cada vez mais o espaço da Educação a Distância se amplia e as universidades se mobilizam para compreender uma nova dinâmica simultaneamente ao momento em que ela ocorre. As especificidades das práticas docentes no âmbito do espaço virtual acarretam modificações profundas nas compreensões sobre o modo como o ensino é pensado, planejado e desenvolvido. Pressupõe-se, a partir desse avanço, a urgência da aproximação universidade-escola, permitindo a interação dos formadores, estudantes de pedagogia e estudantes da Educação Básica.

Retomando a ideia de aprendizagem significativa, que permeia essa reflexão, é importante destacar que a aprendizagem é significativa, tanto para docentes quanto discentes, quando: usa operações de pensamento complexo, como análise e síntese, julgamento e interpretação; os aprendizes são motivados intrinsecamente, porque sentem prazer em aprender e empoderamento ao adquirir novo conhecimento; aprende-se com a ajuda de conhecimentos e experiências prévias, integrando tranquilamente novos conceitos aos que já sabemos; procura-se o contexto e o “sentido” da matéria estudada (uma visão holística) e demonstra-se satisfação com os princípios e conceitos aprendidos; demonstra-se retenção em longo prazo da compreensão adquirida; mostra-se satisfação e gratificação em estar envolvido no processo de adquirir novo conhecimento; Tem-se a oportunidade de prestar exames que, em vez de testar conhecimentos factuais, oferecem a possibilidade de produções focadas ou desenvolvimento de projetos; demonstra-se capacidade de transferir os nossos conhecimentos para domínios diferentes e novos; quando se percebe que aquilo que está sendo estudado e aprendido é algo relevante para a vida e carreira futura.

3 OSER, F. K.; BAERISWYL, F. J. Choreographies of teaching: bridging instruction to teaching”, in V. RICHARDSON (Editor). *Handbook of research on teaching*. 4ª ed. Washington: AREA, 2001. pp. 1031-1065.

A transição de paradigmas envolve a compreensão dos modelos em que estamos presos pela tradição e os novos modelos, que despontam em profusão e que exigem uma análise cuidadosa dos nossos objetivos. Mudar por mudar pode não ser uma boa escolha. Trata-se talvez de [trans] formar e isso requer decisão e coragem para a ruptura; no entanto este parece ser o caminho da inovação.

A maioria dos professores pode ser considerada como um grupo de imigrantes digitais, de acordo com a definição de Prensky (2001), os quais ainda esteiam no uso de correios eletrônicos, redes sociais, blogs e em alguns casos raros, no uso do computador como ferramenta facilitadora do processo de ensino-aprendizagem. A formação continuada dos professores imigrantes digitais com foco no aprendizado da informática não só é importante como é a única maneira de fazer uso das tecnologias em sala de aula. As escolas equiparadas com laboratórios de computação precisam capacitar em massa seus professores, transformando-os em “letrados digitais”, é bem provável que os gêneros digitais como *e-mail*, *chat*, fórum eletrônico, lista de discussão, *blog*, ambientes colaborativos sejam cada vez mais trabalhados, aprendidos e utilizados na escola e, principalmente, fora dela (XAVIER, 2005, p.142).

Retomando-se a perspectiva de autorreconstrução do estudante como aprendente em um mundo digital, buscamos no conceito de *autopoiese* a explicitação conceitual da experiência de si do estudante envolvido em uma atividade desse escopo.

Em relação ao conceito de *autopoiese*, Josso (2004, p. 20) afirma que este “é um neologismo, vindo das biociências, (...) sendo atualmente utilizado em outras áreas”. A origem desse neologismo é proveniente do grego (*autós*, próprio e *poiésis*, fazer, produzir). Assim, “*autopoiésis* significa ‘produzir a si mesmo’ e se refere aos sistemas cujos processos produzem seus componentes e padrões e cujas interações e transformações regeneram o próprio sistema que o produz”.

O conceito de *autopoiese* é proveniente dos estudos de Humberto Maturana e Francisco Varela, cuja proposta afirma que “os seres vivos se caracterizam por – literalmente – produzirem de um modo contínuo a si próprios, o que indicamos quando chamamos a organização que os define de **organização autopoietica**”. (MATURANA; VARELA, 2010, p. 52).

Os autores ainda afirmam que, ao mesmo tempo, o ser vivo nasce em um determinado lugar, em um meio que constitui o entorno no qual ele se realiza e em que ele interage, meio esse que também compreendem como dotado de uma dinâmica estrutural própria, *operacionalmente distinta* daquela do ser vivo. Como observadores, distinguem a unidade que é o ser vivo de seu pano de fundo, e o caracterizam com uma determinada organização. Com isso, optam por distinguir duas estruturas, que serão consideradas operacionalmente independentes entre si – o ser vivo e o meio – e entre as quais ocorre uma congruência estrutural necessária (caso contrário, a unidade desaparece). (MATURANA; VARELA, 2010, pp. 107-108).

Nessa congruência estrutural, uma perturbação do meio não contém em si uma especificação de seus efeitos sobre o ser vivo. Este, por meio de sua estrutura, é que determina quais as mudanças que ocorrerão em resposta. Essa interação não é instrutiva, porque não determina quais serão seus efeitos. Por isso, usam a expressão *desencadear* um efeito, e com ela querem dizer que as mudanças que resultam da interação entre o ser vivo e o meio são desencadeadas pelo agente perturbador e *determinadas pela estrutura do sistema perturbado*. O mesmo vale para o meio ambiente: o ser vivo é uma fonte de perturbações, e não de instruções. (MATURANA; VARELA, 2010, pp. 107-108).

Ressaltamos que a ontogenia de um ser está diretamente relacionada a sua autopoiese, ao considerarmos a ontogenia como a história de transformações de uma unidade, como resultado de uma história de interações, a partir de sua estrutura inicial, ou, em outras palavras, o amálgama de experiências de um ser no decorrer de sua existência e, em relação à autopoiese, “o modo, o mecanismo que faz dos seres vivos sistemas autônomos, é a autopoiese, que os caracteriza como tal”. (MATURANA; VARELA, 2010, p. 56).

O conceito de *experiência*, de acordo com Josso (2004, pp. 73-74), pode ser compreendido como a *associação da componente factual e circunstancial à componente compreensiva*, pois permite compreender a sua utilização no trabalho biográfico como o conceito que articula o processo de formação e o processo de conhecimento em um círculo retroativo. Portanto, segundo a autora, nesta retroação, cada processo pode, alternadamente, tornar-se o referencial do outro e fazer complementos e precisões à narrativa, favorecendo, assim, uma compreensão mais aprofundada da dinâmica da existencialidade. A autora destaca que, para que uma experiência possa ser considerada formadora, é preciso que a compreendamos sob a perspectiva da aprendizagem; em outras palavras, tal experiência deve simbolizar atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades. (JOSSO, 2004).

3. Objetivos

Participa-se do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC/EM) com o objetivo principal de promover a integração universidade-escola com estudantes de Ensino Médio de escolas públicas, envolvendo-os na pesquisa e extensão, por meio do Projeto Inovar.

O Projeto Inovar tem como objetivos: 1) Mobilizar professores e estudantes dos diferentes níveis de ensino, com destaque o Ensino Médio, para a integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nos projetos de ensino-aprendizagem e 2) Constituir redes de trabalho, envolvendo ensinantes e aprendentes, considerando como ponto de partida a experiência e saberes dos participantes, gerando uma cultura colaborativa.

O PIBIC/EM é subsidiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e articulado pela UFSM como prioridade na mobilização de estudantes do Ensino Médio para o acesso à Educação Superior pública, gratuita e de qualidade.

4. Metodologia

A opção por eleger o Ensino Médio como contexto investigativo foi realizada de forma deliberada, ao considerarmos as comunidades escolares envolvidas (escolas do sistema público municipal e federal), a predisposição das coordenações pedagógicas das escolas e dos professores e professoras em interagir com a proposta, assim como a infraestrutura tecnológica disponibilizada pelas escolas para o desenvolvimento do trabalho do grupo. As propostas de ações e estudos envolvem estudantes do Ensino Médio (PIBIC/EM), dos cursos de licenciaturas (PROLICEN, FIPE e PIBIC), de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), professores e professoras pesquisadores da UFSM e professores e professoras do sistema público estadual e federal. Propomos a integração universidade-escola por meio de atividades formativas para o uso das TDIC, culminando em projetos de estudo ao objetivarmos o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, processo que será monitorado desde o estudo, planejamento e execução de atividades mediadas por computador, ao privilegiarmos as temáticas prioritárias desse nível de ensino.

A referência metodológica que dá sustentação ao projeto está relacionada à perspectiva de investigação-ação e investigação-formação, ao considerar o envolvimento dos estudantes na escola e na universidade e o respectivo desenvolvimento profissional docente, em uma rede de trabalho que considera como ponto de partida a experiência e os saberes dos participantes, ao gerar uma cultura colaborativa. Como resultados efetivos, objetiva a formação qualificada dos estudantes atuantes no projeto, além dos pesquisadores e dos professores e professoras envolvidos; a capacitação em serviço dos professores e professoras das escolas envolvidas e a melhoria da aprendizagem dos estudantes da Educação Básica.

A perspectiva de investigação-ação e da investigação-formação conectadas (MACIEL, 2006) constitui o suporte metodológico ao **Projeto Inovar**. A **investigação-ação** envolve um processo histórico e social de transformação da prática educativa concreta em que os próprios atores envolvidos sentem a necessidade de inovações. Seu método central é uma espiral auto-reflexiva. Esta é formada por ciclos sucessivos de planificação, ação, observação e reflexão, conduzidas e negociadas pelos agentes implicados com o propósito de intervir em sua prática educativa e melhorá-la. Esta espiral vincula a reconstrução do passado com a construção de um futuro concreto e imediato por meio da ação. A perspectiva desse tipo de investigação é transformar a prática educativa em vez de apenas gerar

conhecimentos. Como este projeto busca mobilizar os professores, futuros professores e estudantes para uma prática diferenciada da tradicional, a investigação-ação permite um mapeamento da realidade existente no contexto escolar, problematizando-a e levantando temáticas de aprendizagem urgentes para intervenção e criação de soluções inovadoras, que possam ser mediadas pelos docentes e pelo uso das TDIC. Esse processo está conectado à ideia de **investigação-formação**, compreendida por Maciel (2006, p.386), como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, no exercício da docência, planejado e dinamizado por meio da investigação-ação, constituindo-o concretamente em investigação-formação. As interfaces entre investigação e prática profissional ocorrerão por meio de um continuum de “ações, reflexões, decisões e inovações/ações”, em espirais ascendentes, que têm como base impulsionadora o diagnóstico e a modelagem dinâmica de atividades individuais e/ou coletivas, que são avaliadas em processo reflexivo e dialógico. Nesse processo, uma comunidade ativa vai se constituindo na interação, seja em ambiente de partilha presencial ou virtual. Partindo-se do diagnóstico de necessidades e possibilidades para o permanente (re) planejamento das atividades em um processo reflexivo, permite-se a compreensão do desenvolvimento profissional e as intervenções para a sua otimização enquanto contexto cooperativo de educação permanente, de investigação dos movimentos da educação, de sistematização e socialização das produções decorrentes do processo.

Assim dimensionada a prática investigativa concretiza-se como um processo formativo, conduzindo à aprendizagem de como fazê-la, favorecendo o desenvolvimento dos profissionais e estudantes envolvidos no processo. Cada fase cíclica representa uma nova proposta para ser investigada e é o meio pelo qual vai se (re) configurando o trabalho cotidiano, ativando-se recursos mediadores auxiliares e sociais, onde se destacam as TDIC. A investigação-ação reconfigurada no processo de investigação-formação permite a compreensão de como se desenvolvem, no ambiente educacional, a articulação com a universidade, a organização e o fortalecimento do movimento do grupo internamente e a interatividade entre os participantes, no que se refere às possibilidades que oferece para um continuum de experiências construtivas para pedagogias inovadoras.

Tendo como foco temático o uso das TDIC no Ensino Médio, consideramos a importância de promover novas coreografias didáticas digitais, incorporando naturalmente os recursos disponibilizados pelos meios tecnológicos. Assim, a atividade de estudo, característica predominante nesse período de desenvolvimento (ELKONIN, 1987; 1998), seria planejada e dinamizada para novo cenário educacional. Ocorre atualmente que muitas vezes as escolas têm laboratórios equipados, porém não “sabem” de que forma podem utilizá-los no cotidiano e de forma articulada em um ambiente áulico que se tornaria diferenciado e mais coerente com o perfil dos alunos do Século XXI que já nasceram digitais.

As ações e estudos envolvem estudantes dos Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação, bem como de Licenciatura da UFSM, professores das unidades escolares envolvidas e estudantes do Ensino Médio, os quais recebem uma Bolsa de Iniciação Científica durante doze meses, participando ativamente do PIBIC/EM.

Os resultados efetivos que se busca com a proposta metodológica envolvem a formação qualificada dos professores e estudantes para o uso das TDIC em propostas pedagógicas inovadoras; a mobilização dos professores da escola, considerando-os proativos para a criação de um ambiente virtual de apoio à melhoria da aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental.

Quanto ao desenvolvimento deste artigo, optamos por uma *Investigação Narrativa*, focando o estudo na forma como os estudantes bolsistas do PIBIC/EM experimentam o mundo acadêmico e reconstróem a experiência, por meio dos fios da memória. Tal procedimento compreende, não só como os estudantes relatam, mas também como os pesquisadores narram esses relatos. As duas narrativas, a do participante e a do pesquisador, convertem-se em uma construção/reconstrução narrativa compartilhada. (ISAIA, 2006).

A pesquisa foi efetivada por meio de *entrevistas narrativas individuais*, tendo o olhar voltado à percepção da experiência dos estudantes como presente vivido, como formação que *está sendo*. Em relação à entrevista qualitativa, Gaskell afirma que

O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceituais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos. (GASKELL, 2010, p. 65).

A preparação e o planejamento da entrevista qualitativa individual, assim como a seleção dos entrevistados, são elementos fundamentais que orientaram a realização das entrevistas com os sujeitos de pesquisa. Em nosso caso, as entrevistas narrativas foram subsidiadas por um referencial teórico, conceitual, metodológico e epistemológico construído no decorrer da tessitura do trabalho. De acordo com Gaskell (2010, p. 66), “duas questões centrais devem ser consideradas, antes que qualquer forma de entrevista: o que perguntar (a especificação do tópico guia) e a quem perguntar (como selecionar os entrevistados)”.

Assim, em relação a “o que perguntar”, definimos três tópicos-guia: Expectativas; Perspectivas futuras; Sobre a experiência no Programa PIBIC/EM. Em relação a “a quem perguntar”, optamos por envolver todos os bolsistas do Programa inseridos no Projeto Inovar: dois estudantes do Ensino Médio de escolas públicas estaduais; uma estudante de uma escola técnica federal vinculada à UFSM; três estudantes do Ensino Médio de Colégio Militar.

5. Resultados: narrativas discentes e experiências formativas

Ao considerarmos as experiências formativas dos estudantes, pontuamos as principais narrativas:

5.1 Expectativas

Em relação às expectativas dos estudantes, destacamos João, 14 anos, estudante do 1º ano do Ensino Médio (os verdadeiros nomes dos estudantes foram alterados para que a identidade dos mesmos seja preservada) afirma que, em relação às suas expectativas em relação ao projeto, “vai ser um projeto interessante, porque o tema é legal, o tema em si... porque... é a aplicação das tecnologias nas áreas de conhecimento no sentido de integrar as tecnologias com a educação...”. O estudante João disse que quis participar do projeto porque “toda experiência é bem-vinda”.

Ana, 15 anos, estudante do 2º ano do Ensino Médio, em relação às suas expectativas sobre o projeto, afirma isto: “Eu espero também... eu acho que tudo o que a gente puder aprender vai ser sempre bem-vindo, então... como é uma coisa diferente, eu acho que pode ser bem aproveitado agora porque depois a gente vai estar muito mais envolvido, vai ter muito mais coisas pra fazer... eu acho que a gente pode aproveitar o máximo agora pra aprender bastante”. A estudante Maria disse que quis participar do projeto “pela experiência, por uma vivência maior...”.

Clara, 16 anos, estudante do 2º ano Ensino Médio, em relação às expectativas sobre o projeto, afirma que “vai ser uma experiência bem boa porque a gente tá em uma era, em um mundo em que a gente não vive sem tecnologia. Eu acho que é muito importante a gente saber cada vez mais e pôr isso no mundo... como é que eu vou te dizer... que todos tenham acessibilidade, porque vai chegar uma hora que a pessoa não vai mais viver sem tecnologia... já não vivem, né?”.

5.2 Perspectivas futuras

Em relação às perspectivas futuras, destacamos Maria, 16 anos, estudante do 2º ano do Ensino Médio, espera que seja “uma experiência totalmente diferente, uma coisa que a gente com certeza... a gente já vai se inserir no mundo acadêmico mais cedo... é bem diferente do que a gente está acostumado com os nossos trabalhos... eu espero bastante aprendizado nesse sentido...”.

A estudante Ana disse que quis participar do projeto pela experiência que os mesmos poderiam proporcionar. Em relação às perspectivas futuras ao projeto, Ana diz que “De uma maneira ou de outra a gente sabe que um dia a gente vai vir pra cá [universidade]... é o que todo mundo espera... e eu acho que se a gente for experimentando, conhecendo, vai ficar muito mais fácil depois... a gente vai conhecer, a gente vai ter aprendido muita coisa... eu acho que vai facilitar e... por aprender”.

Em relação às perspectivas futuras, Clara diz que “O projeto em si... eu acho que ele vai ser bom... assim... ele vai abrir... além de ajudar na escola, ele vai abrir as portas pras pessoas e ver que não é só naquele mundinho só que eles vivem, tem possibilidade de ir mais além, né? Como a universidade... se eles [SIC] tiver uma visão de quão é a universidade, eles vão se interessar, vão querer, porque a gente vê alguns colegas lá do Margarida que não têm essa força de vontade de... tão quase cinco anos na escola no EM e não saem de lá... se tiver uma motivação da universidade, neles, pra eles, com certeza eles vão querer... eles precisam... como é que eu vou te dizer?... de um estímulo pra seguir em frente”.

5.3 Sobre a experiência no Programa PIBIC/EM

Em relação às experiências vivenciadas pelos estudantes participantes do projeto, destacamos a trajetória de Mabel, estudante universitária, ex-bolsista do projeto, em relação à experiência que o mesmo lhe proporcionou, afirma que “A pesquisa me proporcionou a aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisa, estimulou a criatividade na solução de problemas encontrados e, além disso, foi possível realizar a experiência de estar sujeita a desafios, prazos, qualidade”.

Mabel complementa o relato de sua experiência ao afirmar que “A pesquisa é uma excelente carreira, mas também exige esforço e determinação daqueles que a buscam, portanto iniciá-la já no ensino médio facilita desenvolver as habilidades e valores necessários. No momento estou cursando a faculdade de Administração na UFSM e estou buscando professores ligados à pesquisa para que eu possa participar como bolsista nessa área. Esse é um exemplo de como foi importante conhecê-la cedo, assim logo que entrei no curso senti vontade de dar continuidade dentro dessa formação”. Assim, ao analisarmos a narrativa da estudante, ex-bolsista do projeto, perceberemos a relevância das

experiências por ela vivenciadas em sua trajetória acadêmica, a qual foi positivamente influenciada pelo projeto do qual participou.

6. Conclusões

É relevante a universidade participar do período de transição do Ensino Médio à Educação Superior ao promover comportamentos resilientes, considerando a perspectiva da educação humana, tecnológica e científica. Tal temática está relacionada à realidade dos atuais estudantes do Ensino Médio, teoricamente *nativos digitais* (PRENSKY, 2001), os quais já nasceram rodeados pelas tecnologias digitais. Uma gama de recursos digitais surge com ênfase no Século XXI, ferramentas tecnológicas que possibilitam estratégias multimídias, móveis e flexíveis, capazes de atenderem aos propósitos educacionais da contemporaneidade que pressupõem fluidez, interatividade e acessibilidade com o conhecimento.

As formas de aprendizagem tradicionais perdem espaço e sentido em um contexto de inovações e transformações permanentes, e, assim, torna-se imprescindível a apropriação das TIC contextualizadas ao âmbito escolar de maneira a explorar as potencialidades das diversas ferramentas atualmente disponíveis, como *blogs*, *webquests*, *wikis*, comunidades virtuais, mapas conceituais, bibliotecas virtuais, redes sociais e ambientes virtuais de ensino-aprendizagem.

Por fim, ao analisarmos e interpretarmos as narrativas dos estudantes participantes do projeto, inferimos que o engajamento dos mesmos em relação à interação universidade-escola proporcionou-lhes o aprender pesquisando, a disciplina pessoal e profissional, o trabalhar em grupo, a aprendizagem de técnicas/métodos de pesquisa/intervenção, o exercício da criatividade, a solução de problemas e desafios envolvendo prazos, qualidade do trabalho e produção científica e, também, a apresentação e publicação em eventos científicos.

Outrossim, os depoimentos sinalizam que a constituição da equipe de trabalho com estudantes da graduação e da pós-graduação antecipam uma vivência acadêmica reconhecidamente significativa na transição da escola à universidade. O engajamento dos estudantes na escola eleva sua autoestima e oportuniza o desenvolvimento de comportamentos crítico-resilientes em relação à escola, à universidade e às próprias tecnologias digitais como desafios cognitivos e não apenas como entretenimento digital.

Em síntese, destacam-se como experiências positivas decorrentes da participação no PIBIC-EM e no Projeto Inovar: aprender pesquisando, disciplina pessoal e profissional, trabalhar em grupo, aprendizagem de técnicas/métodos de pesquisa/intervenção, exercício da criatividade, solução de problemas e desafios, envolvendo prazos, qualidade do trabalho e produção científica, apresentação em eventos e publicações.

Referências

- Maciel**, a.M.R. Verbete in: morosini, m.C. Enciclopédia de pedagogia universitária. Brasília, inep, 2006.
- Moraes**, roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Bauru: ciência & educação, v. 9, N. 2, Pp. 191-211, 2003.
- Prensky**, marc. Digital natives, digital immigrants. On the horizon. Ncb university press, vol. 9, N. 5, Outubro de 2001.
- Goertz**, j. P.; Lecompte, m. D. Etnografía y diseño qualitativo en investigación educativa. Madrid: ediciones morata, 1988.
- Elkonin**, d. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: davidov, v; shuare, m. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la urss* (antologia). Moscou: progreso, 1987. Pp. 125-142.
- Elkonin**, d. *Psicologia do jogo*. São paulo: martins fontes, 1998.
- Elliot**, j. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: morata, 1993.
- Freire**, paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São paulo: paz e terra, 1996.
- Imberón**, f. «Hay profesores del siglo xx, modelo escolar del xix y alumnos del xxi». Disponível em: <<http://www.Diariodeibiza.Es/pitiuses-balears/2009/05/01/pitises-i-balears-profesores-siglo-modelo-escolar-alumnos/325387.Html>>. Acesso em: 30 out. 2010.
- Maciel**, a. M. R. Verbetes. In: morosini, m. C. (Coord.). *Enciclopédia de pedagogia universitária - glossário*. 1ª ed. Brasília: inep, 2006, v.1, Pp. 386-387.
- Maturana**, h. R.; Varela, f. G. Verbete. In: morosini, marília costa (ed. Chefe). Enciclopédia de pedagogia universitária. Brasília: inep, 2006, p. 437.
- Oser**, f. K.; Baeriswyl, f. J. Choreographies of teaching: bridging instruction to teaching. In v. Richardson (editor): *handbook of research on teaching* (4ª ed). Washington: area, 2001. Pp. 1031-1065.
- Padilha**, m. A. S.; Ribas, maria vitória de oliveira; soares, walmir. Elaboração de material didático para educação a distância: contribuindo para o debate no contexto da prática docente. In: *xv congresso internacional abed de educação a distância, 2009*, fortaleza. Xv congresso internacional abed de educação a distância, 2009.
- Pimenta**, selma garrido; anastasiou, lea das graças camargos. *Docência no ensino superior*. São paulo: cortez, 2002.
- Prensky**, marc. Digital natives, digital immigrants. In: *on the horizon*, vol. 9, N. 5, 2001.
- Xavier**, antônio carlos. Letramento digital e ensino. In: santos, carmi ferraz; mendonça, márcia. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo horizonte, autêntica, 2005.
- Zabalza**, m. A. Uma nova didáctica para o ensino universitário. *Sessão solene do 95º aniversário da universidade do porto*. Porto: universidade do porto, 2006.

Las redes sociales como recurso de la actividad docente

María del Carmen Martínez Serrano, Manuel Ángel Romero García

¹*Universidad de Jaén (España)*

²*Consejería de Educación. Junta de Andalucía (España)*

mcmartin@ujaen.es, manuel.romero.garcia.ext@juntadeandalucia.es

Resumo

La experiencia docente que pretendemos exponer en esta comunicación se ha desarrollado durante el curso académico 2013/2014 dentro de la asignatura denominada “Familia, Sociedad y Redes de Comunicación”. Dicha asignatura troncal de seis créditos, pertenece al Grado de Educación Infantil de Magisterio, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén (España). Dado el carácter comunicativo de la disciplina decidimos realizar un pequeño estudio con la finalidad de conocer la usabilidad y utilidad de las redes sociales entre nuestro alumnado, así como de su posibilidad como recurso docente. Realizamos un cuestionario compuesto de cinco ítems y cuarenta y ocho variables el cual fue cumplimentado por ciento treinta y nueve estudiantes de los ciento cuarenta y ocho estudiantes que cursaban la asignatura durante ese año académico. Una vez cumplimentado el cuestionario, tipo Likert, analizamos los datos mediante el programa estadístico SPSS 19.0 para Windows. Hallamos los siguientes resultados: la red social Tuenti es la que más usuarios tiene entre el alumnado de segundo curso del Grado de Educación Infantil, seguida de la red Twitter y por último Facebook. Dichos estudiantes utilizan dicha red sobre todo para comunicarse y conocer las informaciones que otros les pudieran ofrecer. Raramente la utilizan para tareas relacionadas con el proceso de enseñanza- aprendizaje. El acceso a ellas ha sido ofrecido por su grupo de iguales Teaching experience we intend to expose in this communication has developed over the course academic 2013/2014 within the subject “Family, Society and Communication Networks”. This six-credit core course, belongs to the Early Childhood Education Degree of Education, Faculty of Humanities and Education Sciences at the University of Jaén (Spain). Given the nature of the discipline communicative decided to conduct a small study in order to meet the usability and usefulness of social networks among our student and its potential as a teaching resource. We conducted a questionnaire composed of five items and forty eight variables, which was completed one hundred and thirty nine student of the hundred and forty-eight student who attended the course during the academic year. The completed questionnaire Likert analyze data using SPSS 19.0 program for Windows statistic. We found the following results: Tuenti social network is the mos users are between the students of second year of the Early Childhood Education Degree, followed by the Twitter network and finally Facebook.

These students use the networks primarily to communicate, and find the information that others could offer them. Rarely used for tasks related to the teaching-learning process. Access to them has been offered by their peer group.

Palavras-chave: Redes Sociales Educación Superior, Educación Infantil

1. Marco conceptual

Las redes sociales son estructuras compuestas por personas u otras entidades humanas las cuales están conectadas por una o varias relaciones que pueden ser de amistad, laboral, intercambios económicos o cualquier otro interés común (Red Social, 2010).

Según Campos (2010) podemos distinguir dos tipos de redes sociales: las llamadas horizontales las cuales son aquellas donde el usuario se incorpora a una gran red que normalmente tiene ya miles de usuarios como en Facebook (<http://www.facebook.com>) o Tuenti (<http://www.tuenti.com>), y las verticales que son creadas por los propios usuarios que se pueden cerrar al exterior y donde sus usuarios están unidos por un interés común.

Por otro lado, según el mismo autor, existen las redes sociales basadas en microblogging que son las que se basan en mensajes cortos de texto como por ejemplo Twitter (<http://www.twitter.com>) y redes sociales completas que permiten una mayor comunicación e interacción entre sus miembros, además se pueden compartir todo tipo de objetos digitales además del texto, como ejemplo obtenemos Facebook o Tuenti donde los usuarios establecen lazos de amistad mutua lo cual le dan acceso al perfil del otro usuario, así como ponerse en contacto con él de diversas formas (a través de comentarios en su muro, en sus fotos, enviándole regalos, juegos...)

No obstante nunca debemos olvidarnos que las redes sociales las construyen y dan sentido los usuarios, aunque cada una de ellas lleva un año de aparición distinto, comenzando por las primeras desde el año 2003 (MySpace, LinkedIn, Facebook...), siguiendo en 2006 (Twitter, Tuenti y Badoo), año 2008 (Tumbir para competir con Twitter) y por último 2010 (lanza Goggle), así pues su trayectoria es amplia y extensa.

Es indiscutible pensar que las redes sociales han transformado el modelo de comunicación y socialización de una generación nacida en la era digital. Frente a las inquietudes iniciales que hace unos años surgieron sobre los riesgos que Internet tenía para los adolescentes en tanto que se podrían convertir en un espacio de aislamiento social, hoy en día los estudios concluyen que los jóvenes utilizan Internet y específicamente las herramientas de comunicación de forma complementaria a la comunicación presencial, coincidiendo mayoritariamente su red de contactos presenciales con la red de contactos en red. Así pues, no existe una realidad paralela a la presencial.

En esta línea, Solano, Gonzáles y López (2013) realizaron una investigación cuyos resultados avalan nuestras afirmaciones, así como los resultados encontrados en nuestra experiencia docente explicada en esta comunicación.

Este aspecto docente es el menos valorado dentro de las redes sociales como herramienta para estudiar o realizar actividades escolares, pues existen investigaciones y estudios que han analizado el potencial del uso de algunas de estas redes sociales, sobre todo Facebook, como una herramienta de enseñanza tanto en adolescentes (Barajas y Álvarez, 2013) como en el ámbito universitario (Tuñez y Sixto, 2012). donde Facebook debe entenderse como un complemento de docencia y un espacio suplementario que debe gestionarse sin olvidar que se trata de una red personal que los alumnos valoran como un buen escenario para la reflexión y el aprendizaje. El porcentaje de alumnos que voluntariamente usó Facebook para reforzar su aprendizaje fue similar, incluso un poco superior al número de alumnos que asistían a las clases presenciales con regularidad y su valoración fue concluyente al considerarla una herramienta nueva y bien aceptada hasta el punto, de que recomendaban mayoritariamente que deberían incluirse en los métodos docentes de otras asignaturas.

Por otro lado, otros estudios han identificado modelos de interacción en las redes sociales. A este respecto, Sánchez y Prendes (2010) definen cuatro modelos de interacción: modelo de costumbres (el estudiante cuenta siempre con la misma red de contactos para interactuar en el contexto presencial, con el móvil y en Internet), modelo de costumbres tecnológicamente ampliado (los alumnos tienen contactos nuevos con los que se comunican únicamente a través de Internet y que no aparecen en su contexto real), modelo tecnológico (los estudiantes tienen un gran número de contactos únicamente en la red o son contactos con los que tiene poca relación en la presencialidad) y modelo multirrelacional (los alumnos establecen más relaciones en las redes y suelen utilizar más herramientas que los demás grupo).

2. La experiencia

La experiencia docente que pretendemos exponer se ha desarrollado durante el curso académico 2013/2014 dentro de la asignatura denominada “ Familia, sociedad y redes de comunicación”, asignatura troncal de seis créditos, perteneciente al Grado de Educación Infantil de los estudios de magisterio. Dicha asignatura es impartida por el profesorado de dos departamentos: Psicología y Pedagogía, ambos ubicados en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén (España).

2.1 Metodología

Esta materia se imparte en el segundo curso de dicho grado en tres grupos, dos de ellos en el turno de mañana y el tercero de tarde.. Dado el carácter comunicativo de la disciplina, decidimos realizar un pequeño estudio con la finalidad de conocer la usabilidad y utilidad de las redes sociales entre nuestro alumnado, así como de su posibilidad como recurso docente.

Para ello confeccionamos un cuestionario (basándonos en la literatura existente) compuesto de cinco ítems y cuarenta y ocho variables el cual fue cumplimentado por ciento treinta y nueve estudiantes de los ciento cuarenta y ocho alumnos que cursaban la asignatura durante este año académico.

Los ítems del cuestionario, tipo Likert, fueron los siguientes: frecuencia de acceso a las redes sociales, uso que se realiza de ellas y formación realizada para su implementación.

2.2 Muestra

La muestra estuvo compuesta por el 95% de mujeres y el 5% de hombres, dato muy lógico ya que la inmensa mayoría de personas que deciden estudiar el grado son del sexo femenino.

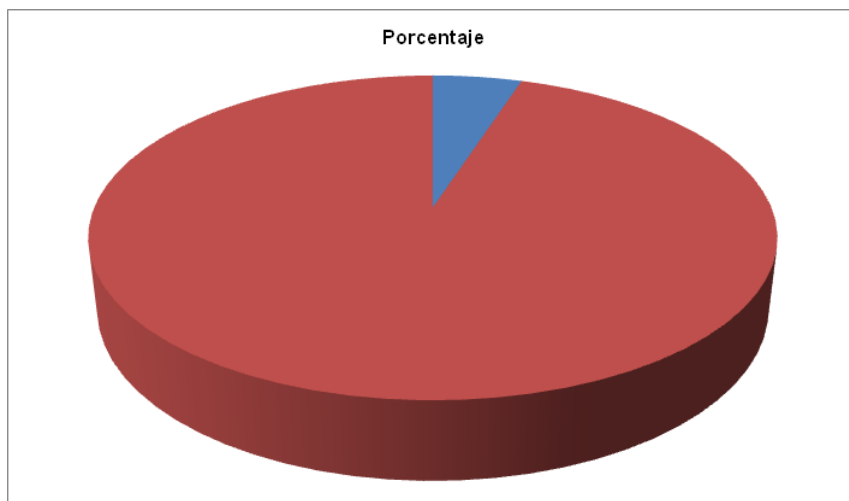


Fig 1. La muestra por sexo

Dichos sujetos son usuarios de alguna red social desde el año 2008 (56,1%), seguido del 36,7% que se iniciaron desde el año 2011, por tanto estos individuos poseen una experiencia bastante extensa en la utilización y manejo de este recurso comunicativo y socializador.

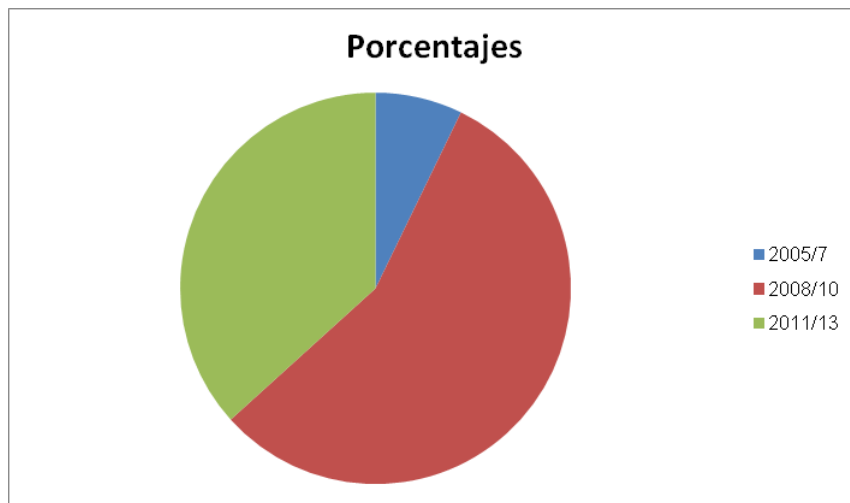


Fig 2. Año de usuario de la muestra

Por tanto nuestra muestra está compuesta mayoritariamente por mujeres que son usuarias de las distintas redes sociales desde el año 2008/10, datos que concuerdan perfectamente con el Grado que se encuentran estudiando en la Universidad así como por su edad, pues comenzaron a frecuentar las redes sociales en sus años de adolescencia, mientras cursaban las enseñanzas obligatorias (Educación Secundaria Obligatoria) y Posobligatoria (Bachillerato y Formación Profesional).

3. Resultados

Los estudiantes de segundo curso del grado de Educación Infantil suelen utilizar una o varias redes sociales, siendo llamativo el dato de que la inmensa mayoría utilizan las redes sociales más conocidas y populares (Facebook, Tuenti y Twitter), pues tan solo el 20,4% se declaran usuarios de otras redes menos conocidas aunque muy útiles (Likendin, MySpace, Netlog, Tumbir...)

En cuanto a su utilización, la red social Facebook (33,8%) seguida de Twitter (30,9%) son las que menos seguidores tiene, por lo que deja a Tuenti (27,2%) ser la red más manejada, usada y favorita. Esto concuerda perfectamente con el hecho de que los usuarios de Tuenti suelen acceder a ella (diariamente/semanalmente) de manera más asidua (77,4%) frente a los datos registrados en Twitter (60,4%) y en Facebook (43,1%).

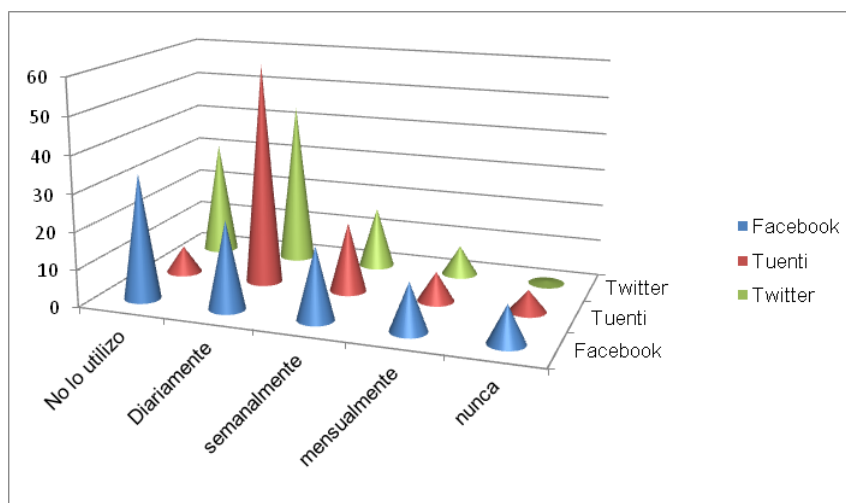


Fig 3. Porcentaje de frecuencia de utilización de las redes sociales

En conclusión obtenemos que:

- 1)** La red social Facebook es la menos utilizada por los estudiantes, siguiendo con el hecho de que se suele acceder a ella en un intervalo extenso de tiempo.
- 2)** La red social Twitter es la segunda red favorita de nuestros alumnos, a la cual suelen acceder a ella de manera constante, frente al 8,6% que suelen acceder de forma más lejana en el tiempo (mensualmente/nunca o casi nunca)
- 3)** La red social por excelencia es Tuenti, siendo la que más seguidores posee además de ser estos usuarios bastante activos en contra del 13,7% que declaran un interés bastante más limitado.

Llegados a este punto nos gustaría conocer para que se utilizan esas redes. Ofrecimos a nuestros encuestados varios usos: comunicativos, digitales, gossip y docente. Para cada uno de los cuales los discentes debían indicar entre 0 (nada) y 4 (mucho).

En el ítem referido a la comunicación hacía mención a la categoría sobre el habla en sus distintas menciones. Este uso fue el más utilizado con un 48,9%, seguido del ítem "gossip" (39,6%) el cual hacía referencia al seguimiento que se realiza de otros usuarios sean estos amigos o simplemente famosos o populares (actores, cantantes, modelos...). Sin embargo, los estudiantes no utilizan las redes en la categoría digital (16,5%) referida a las subidas o descargas de archivos, fotos y vídeos. La última categoría es la referida a la docente (8,9%), es decir para trabajos de clase, grupos de clase, noticias referidas sobre la clase o materias, etc.

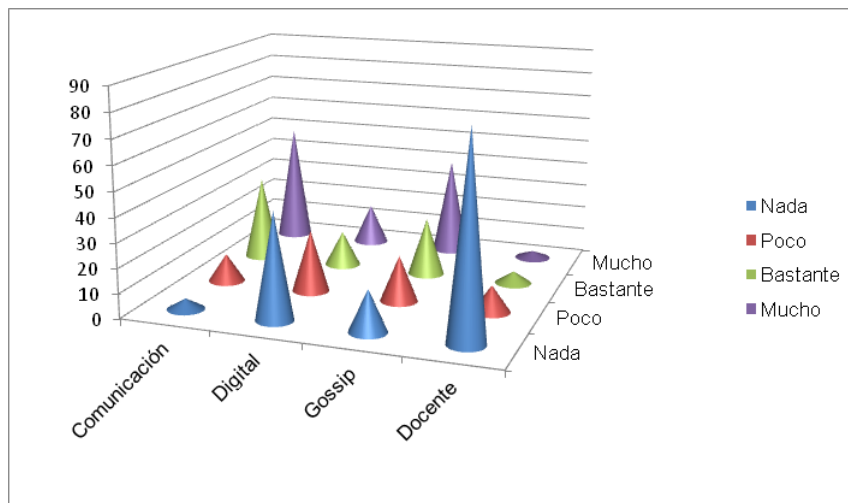


Fig 4. Uso de las redes sociales

Por todo ello podemos concluir que:

- 1)** Los alumnos/as hacen un uso de las redes preferentemente para comunicar sus experiencias o pensamientos así como para obtener información acerca de sus intereses particulares.
- 2)** Las redes son poco utilizadas para formatos digitales (43,2%) así como para tareas relacionadas con el proceso de enseñanza- aprendizaje (81,3%), por lo que pudiera ser que en el primer caso hubiera otra aplicación más sencilla para esta tarea y en el segundo de los casos podríamos pensar que los estudiantes prefieren una relación más cercada, entre iguales o profesor- alumno, para abordar cuestiones que atañen a la superación de las asignaturas cursadas durante el año académico.

Esta última afirmación es la cuestión que abordamos al preguntarles quién les acercó a la utilización de las redes sociales. Para ello podían escoger entre autodidacta, círculo de amigos o familiares y un profesor. Los resultados arrojados en esta cuestión nos comenta que estos usuarios son invitados por amigos y/o familiares (54,7%), dato muy lógico ya que los amigos son una fuente indispensable en su socialización por lo tanto es lógico pensar que sean éstos quienes quieran seguir en contacto con los primeros. Seguida por la formación autodidáctica (41,7%), lo que nos lleva a sugerir que su alto porcentaje podría ser debido tanto a la lógica curiosidad del ser humano por descubrir nuevos conocimientos que se les ofrece como a la imperiosa necesidad social a través de la publicidad. Todo producto es redirigido a su seguimiento a través de las principales redes sociales como puede ser un congreso, un concierto o un detergente para lavar la ropa.

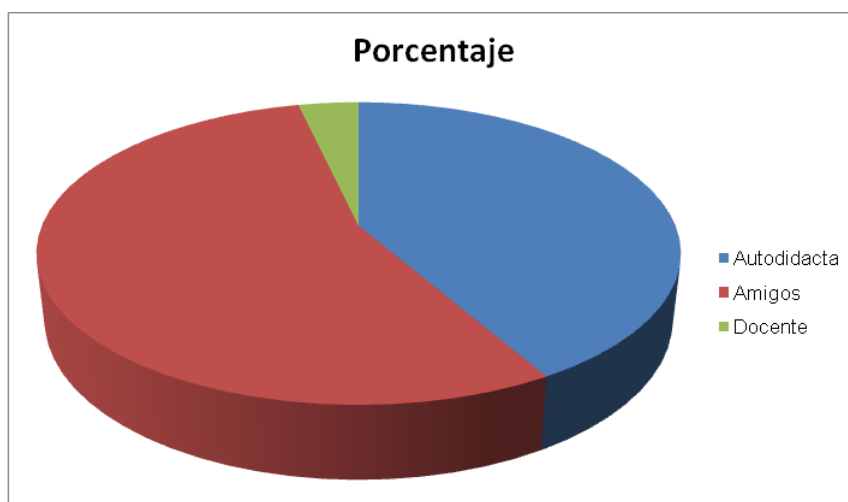


Figura 5. Enseñanza o introducción a las redes sociales

Desgraciadamente, tan solo un 3,6% es enseñado a utilizar la red social por un docente, es decir son infrautilizadas didácticamente hablando por lo que nos lleva a pensar que los docentes aún no han avistado las ventajas que les ofrece para su labor docente.

4. Conclusión

La red social Tuenti es la que más usuarios tiene entre el alumnado de segundo curso del Grado de Educación Infantil, seguida de la red Twitter y por último Facebook. Dichos estudiantes utilizan dicha red sobre todo para comunicarse y conocer las afirmaciones que otros les pudieran ofrecer, sin embargo son poco utilizadas para formatos digitales así como para tareas relacionadas con la docencia. Coincidimos en este punto con Campos (2008) al afirmar que las redes son sistemas de comunicación social básicos, fundamentados tanto en la filosofía de la afiliación como de la participación. El acceso a ellas ha sido ofrecido por su grupo de iguales e igualmente han aprendido a utilizarlas de forma autodidacta, a aprender se realiza haciendo la tarea, siendo el porcentaje de su aprendizaje relacionada por un profesional de la enseñanza extremadamente bajo.

Como profesores somos conscientes del hecho de su baja utilización para las tareas de enseñanza-aprendizaje, por lo que se nos vislumbra un gran espacio para la formación que deberíamos o podríamos proseguir.

Referências

- Barajas, F y Álvarez, C.**(2013). Uso de Facebook como herramienta en la enseñanza del área de naturales en el grado undécimo de Educación Media Vocacional. *Revista Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 42,143-156
- Campos, F.** (2008). Las redes sociales trastocan los modelos de los medios de comunicación tradicionales. *Revista Latina de Comunicación Social*, 83. Recuperado de: http://www.revistalatinacs.org/_2008/23_34_Santiago/Francisco_Campos.html
- De Haro, J. J.** (2010). Redes sociales en Educación. Recuperado de: http://aulavirtual.catedra.com.co:8081/mnt/tomcat/cursoscat/cursoscatDian/curso-13/files/1319411880redes_sociales_educacion.pdf
- Red Social** (2010). Wikipedia, la enciclopedia libre. Recuperado de http://es.wikipedia.org/wiki/Red_social.
- Sánchez, M. M y otros** (2011). Modelos de interacción de los adolescentes en contextos presenciales y virtuales. *EduTec-e. Revista electrónica de tecnología educativa*,35. Recuperado de http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec35/modelos_interaccion_adolescentes_contextos_presenciales_virtuales.html
- Solano, I.M y otros** (2013). Adolescentes y comunicación. Las TIC como recurso para la interacción social en Educación Secundaria. *Revista Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*,42,23-35.
- Túñez, M y Sixto, J.** (2012). Las redes sociales como entorno docente. Análisis del uso de Facebook en la docencia universitaria. *Revista Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*,41,77-82.

O PIBID e a educação no Brasil

Vera Lúcia Santos Mutti Malaquias ¹

*Universidade Federal da Bahia (Brasil)*²

veraluciamutti@yahoo.com.br

Resumo

O PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência se constitui em um Programa de Política Pública no Brasil, que tem como proposta promover o diálogo, a parceria, a troca de experiência e o trabalho entre a universidade e a escola pública. Seu campo de atuação envolve estudantes das Instituições de Ensino Superior públicas, em cursos de licenciatura e as escolas e professores da educação básica pública, filiados ao programa. Nosso trabalho, enquanto estudantes da licenciatura têm como objetivo promover o envolvimento dos estudantes das escolas de ensino básico com a disciplina em que estamos inseridos e melhorar os índices do Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Para que isso aconteça se estabelece um Plano de Trabalho, constituído de práticas pedagógicas inovadoras, uso das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) e projetos interdisciplinares em parceria com a escola, os professores, os estudantes e com a comunidade escolar de forma geral. A metodologia empregada pelo PIBID de Filosofia no espaço em que atuamos para conferir resultado ao programa e viabilizar a construção de pesquisas e artigos é a Pesquisa Participante (Demo, 2004). Este modelo permite a observação/interação/ação, durante o período de trabalho na escola básica e na universidade. Os resultados dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes universitários na escola básica são apresentados ao fim de cada semestre letivo através de um relatório onde são apontadas as atividades bem sucedidas, as que não deram certo e as pesquisas produzidas. Nesta medida, nosso trabalho é processual, pedagógico e de pesquisa sobre o ensino, a título de promover o debate, a investigação e a interação universidade / escola pública, assim como, o envolvimento da comunidade acadêmica – professores, gestores e estudantes da educação superior e seus pares da educação básica - com a educação no Brasil.

Palavras-chave: PIBID. Envolvimento. Universidade. Escola Básica.

1 Estudante da graduação em Filosofia da Universidade Federal da Bahia, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES.

2 Universidade Federal da Bahia- UFBA, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – FFCH.

Abstracts

The PIBID - Scholarship Program Initiation to Teaching Program constitutes a Public Policy in Brazil, which has the purpose to promote dialogue, partnership, exchange of experience and the work between the university and the public school. His field of activity involves students in public institutions of higher education in undergraduate and schools and teachers in public basic education, affiliated to the program. Our work, while the undergraduate students, aims to promote the involvement of students in primary schools with discipline in which we operate and improve indexes Ideb - Index of Basic Education Development. For this to happen it establishes a work plan consisting of innovative teaching practices, use of TICs (Technology Information and Communication) and interdisciplinary projects in partnership with the school, teachers, students and the school community in general. The methodology employed by PIBID of Philosophy in space in which we operate, to check the results of the program and enable the construction of research articles and is the Research Participant (Demo, 2004). This model allows the observation / interaction / action during the period of work in the basic school and university. The results of the work performed by university students in elementary school are presented at the end of each semester through a report which outlined the activities are successful, that did not work and the research produced. In this respect, our work is procedural, teaching and research on teaching, by way of promoting discussion, research and interaction between university / public school, as well as the involvement of the academic community - teachers, administrators and students in higher education and their peers in basic education - to education in Brazil.

Keywords: PIBID. Involvement. University. Basic School.

1. Introdução

O PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência é uma iniciativa do Governo Federal do Brasil, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES que visa o aperfeiçoamento e valorização da carreira docente para a educação básica. A principal proposta do programa é promover o diálogo, a parceria, a troca de experiência e o trabalho entre a universidade e a escola pública, envolvendo professores universitários, professores da educação básica e estudantes das licenciaturas. Este trabalho é vinculado ao PIBID de Filosofia da Universidade Federal da Bahia, que atua em cinco escolas da educação básica na cidade de Salvador/BA, mais especificamente às experiências desenvolvidas no Colégio Estadual Manoel Novaes e Colégio Estadual Mário Augusto Teixeira de Freitas.

O programa teve início através da Chamada Pública MEC/CAPES/FNDE, publicada no Diário Oficial

da União em 13 de dezembro de 2007, tendo como meta principal melhorar os índices do Ideb³. Para atingir esta prerrogativa busca incentivar a formação de docentes em nível superior para atuação na educação básica, valoriza o magistério no intuito de priorizar a qualificação da formação do professor e a capacitação dos professores que já atuam como profissionais e, na sua aplicação diária, visa a articular a teoria adquirida cotidianamente na universidade, com a prática em sala de aula. Os objetivos traçados acima permitem o tramite dos estudantes universitários na escola de educação básica envolvendo-os no cotidiano da instituição, vivenciando suas problemáticas, como também envolvendo os estudantes inseridos nestes espaços, em projetos que tendem a valorização não só da escola, como também destes indivíduos enquanto sujeitos participantes e transformadores de sua própria realidade.

O grupo do PIBID de Filosofia é constituído de um professor da universidade na função de coordenador, cinco professores da educação básica do Estado, licenciados em Filosofia e vinculado cada um em uma escola distinta, com a função de supervisor, vinte e cinco licenciandos em Filosofia vinculados à universidade e uma voluntária, também licencianda universitária, locados em grupo de cinco indivíduos para cada escola participante do programa. Todos que estão inseridos nas atividades do PIBID estão vinculados à prática docente e a pesquisa sobre o ensino de filosofia e recebem bolsa do Governo Federal para desenvolver os projetos na escola. Também é bom salientar que o PIBID não se restringe à licenciatura de Filosofia. Todas as licenciaturas de Universidade Federal da Bahia são participantes do programa, ou seja, temos PIBID de História, Geografia, Letras, Música, Dança, Teatro, Biologia e etc. No caso deste trabalho nos ateremos apenas ao PIBID de Filosofia, a historicidade desta disciplina no Brasil, os projetos que desenvolvemos nas escolas e as formas encontradas para promover o envolvimento dos alunos com estes projetos e com a escola de forma geral.

2. Histórico do ensino de Filosofia no Brasil

A legalidade do ensino da Filosofia no Brasil esteve sempre atrelada à dinâmica da manutenção de forças hegemônicas da sociedade, desde o período colonial. Para a manutenção das concepções religiosas e políticas daquela época, teve prioridade o modelo jesuíta de ensino e apenas o desenvolvimento intelectual dos colonizadores portugueses e a elite brasileira. O ensino foi reduzido a exercícios de erudição e retórica. De acordo com Cartolano (1985), o ensino de filosofia no Brasil teve posteriormente sua base nas idéias da Universidade de Coimbra, a partir da reforma de Pombal,

3 Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

sendo ministrada no ensino secundário como “aulas régias”⁴ de algumas disciplinas. De acordo com Aranha e Martins (2006) tendo em vista o avanço da emancipação política no Brasil já século XIX, os ideais que norteavam a Europa influenciavam o espírito humanístico e era referência para o conteúdo dos cursos de Filosofia no Brasil. Ainda assim, por um longo período, o destaque era a formação de homens letrados e eruditos. Entre o período de 1826 a 1924, foram colocados à disposição cursos livres de Filosofia tendo em vista que os conteúdos oficiais eram providos de indeterminação em diversos programas educacionais. As autoras ainda destacam que características como elitismo, enciclopedismo, influência religiosa e não relação com a realidade brasileira, fizeram parte da abordagem do ensino de filosofia durante o Império e o início da República.

No percurso para oficializar o ensino de Filosofia na educação básica no Brasil, podemos destacar as reformas de Francisco Campos (1931), o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), e a reforma de Gustavo Capanema (1942). Após esse período de intensos debates aconteceram vários retrocessos. Com a promulgação da Lei nº 4.024 em 1961, a obrigatoriedade do ensino de filosofia foi suprimida (BRASIL, 1961). No período da Ditadura Militar a Lei nº 5.692 de 1971, retirou a Filosofia dos currículos oficiais, apesar de não proibir, e instituiu em seu lugar as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (BRASIL, 1971). Quando dizemos que apesar de não proibida, mas apenas suprimida dos currículos oficiais, dizemos que a disciplina de Filosofia praticamente desapareceu das escolas tanto da rede pública, quando da rede particular de ensino, permanecendo apenas em poucos colégios religiosos. Neste período a educação no Brasil estava voltada para o ensino técnico e o país comprometido com a expansão industrial e militar. Desta forma, não faria sentido o ensino de uma disciplina totalmente fora destes padrões. Como apontam Aranha e Martins (2006) existia neste período no Brasil o claro “propósito de homogeneização do pensamento, procedimento típico de governos ditatoriais”.

As primeiras mudanças ocorrem com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (Lei 9.394/96), sob o lema “Educação para Todos” e atualmente em vigor no país. Surgem as primeiras intenções de uma mudança geral de postura no modelo educacional brasileiro. A educação infantil foi municipalizada, o ensino fundamental universalizado e no ensino médio tornou-se obrigatório a abertura de vagas nas turmas regulares, para pessoas com necessidades educacionais especiais. Nesta medida, refletiu-se a legitimidade ou não da educação apenas voltada para o mercado de trabalho.

4 As aulas régias compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja. Foi a primeira forma do sistema de ensino público no Brasil.

Em 18 de setembro de 2001 o projeto do Deputado Padre Roque Zimmermann (PCL nº 9/2000) que legalizava o ensino de Filosofia e Sociologia no ensino médio, foi aprovado no Congresso Nacional. No entanto, no dia 08 de outubro do mesmo ano, foi vetado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB 1995-2003).

Em 02 de julho de 2008, no governo de Luis Inácio Lula da Silva (PT 2003-2010), e assinado pelo presidente em exercício José de Alencar (PL) o projeto do Deputado Federal Ribamar Alves (PSB-MA) foi aprovado como Lei nº 11.684, que, depois de tantos impasses e lutas, altera o Art. 36 da atual LDB e inclui a Filosofia e a Sociologia, como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio no Brasil.

3. O PIBID de Filosofia e o envolvimento na escola básica

O trabalho do PIBID de Filosofia da UFBA na escola pública teve o início de suas atividades em março de 2010. O primeiro trabalho do grupo de dez bolsistas inseridos no Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes, foi construção e aplicação dois questionários de diagnóstico (um para estudantes do ensino médio e outro para os professores de Filosofia da instituição de ensino) em toda a escola em seus três turnos, com o enfoque no ensino de Filosofia e o envolvimento do estudante do ensino médio com a escola. Os resultados da aplicação dos questionários apresentaram os seguintes dados: abordagens distintas em sala de aula do conteúdo de Filosofia por professores que ensinavam turmas do mesmo nível escolar, as aulas de filosofia eram ministradas, em grande parte, por professores licenciados em outras áreas, os estudantes consideravam a disciplina inútil e desnecessária para suas vidas, além de muito chata, o índice de frequência nas aulas eram muito baixos, pois os estudantes consideram mais proveitoso aproveitarem o tempo com disciplinas supostamente mais “importantes” e baixa utilização do espaço da biblioteca da escola – espaço, por sinal, muito amplo e com bom acervo também de livros de Filosofia. Com estes resultados detectamos a necessidade de ocupar todos os espaços da escola, assim como, envolver a comunidade escolar em nossos projetos.

Elaboramos projetos para serem desenvolvidos a partir da sala de aula (monitoria com consultoria), trabalho para a biblioteca (Guia Literário), Bate papo filosófico para sala de eventos (palestrantes da área de filosofia que trabalham com metodologias voltadas para jovens), participação da universidade, através dos bolsistas do PIBID, nas atividades da escola (gincanas, calendários festivos, reuniões de coordenação, elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), Jornada Pedagógica, dentre outros) e Filosofia na Cozinha (desenvolvido no refeitório da escola). Este último trabalho foi o que surtiu mais interação com os estudantes, na medida em que era realizado no turno noturno, com estudantes adultos (todos acima de 18 anos), trabalhadores em busca de melhor qualificação para ascender no mercado de trabalho.

3.1 O Projeto Filosofia na Cozinha

O projeto Filosofia na Cozinha, surgiu sem muita elaboração prévia. Ao marcarmos com os estudantes do noturno uma monitoria antes da aula, ou seja, às 18 horas (as aulas iniciam às 18h30min), para estudarmos de forma orientada as abordagens apresentadas em sala, ficamos sem público. Ninguém apareceu nos dois primeiros encontros. Na terceira data marcada resolvemos esperar na porta da escola. Uma estudante ao chegar nos convidou para tomar um lanche na cozinha da escola. Para nossa surpresa todos os outros que esperávamos estavam neste local. Inferimos o que não percebemos antes: os estudantes trabalhadores possuem baixa renda financeira, saem de um dia cansativo de trabalho direto para escola e, portanto, priorizam a alimentação oferecida pela instituição, que na maioria das vezes já é o jantar, do que se dirigirem para biblioteca para estudar. Neste sentido, elaboramos o projeto e ele era aplicado de forma lúdica naquele local.

Para construir o projeto Filosofia na Cozinha fomos estudar alguns textos sobre aprendizagem significativa e educação de jovens e adultos. Buscamos em primeiro momento da fase prática, nos apropriarmos do plano de curso da professora para saber com antecedência os assuntos e elaborarmos o trabalho. O espaço da cozinha é amplo, com mesas grandes onde circulam além dos estudantes, professores, funcionários e as cozinheiras. Optamos por trabalhar com curtas (filmes) de 5 a 10 minutos, com temas que refletiam o que estava sendo apresentado em sala. Colocávamos em cada mesa um ou dois notebooks e reuníamos em torno dele entre cinco a oito indivíduos (não só os estudantes, como a comunidade escolar), assistíamos o curta e discutíamos o assunto enquanto aproveitávamos à refeição. Os estudantes eram convidados, não obrigados, a colocarem suas impressões, através de perguntas elaboradas e um texto livre, em um instrumento que denominamos “Resgate de Conteúdo”. Com isso, além dos assuntos serem melhores apreendidos, a escrita e reflexão também eram exercitadas. Desta forma, o projeto Filosofia na Cozinha, promovia um envolvimento da comunidade escolar com os estudantes da escola, uma relação dos estudantes universitários com a escola pública e seus atores, na medida em que aquele espaço é amplamente utilizado por todos, como também não deixava de cumprir o papel a que se propunha: uma aprendizagem de qualidade.

4. Como envolver os estudantes e a comunidade com a escola e com a educação

a nossa experiência com o trabalho no PIBID de Filosofia, hoje desenvolvido em outra escola (o projeto tem a finalidade de envolver várias escolas), nos leva a perceber que a integração, trabalho em equipe e diagnóstico do espaço que vamos desenvolver nossas atividades, são fundamentais para

o desenvolvimento de um trabalho de qualidade. Um exemplo disso é a escola que atualmente nos inserimos. Trabalhamos no turno vespertino, a escola não tem refeitório (existe uma pequena cantina onde os estudantes, em fila, pegam sua refeição e consome no pátio da escola), a biblioteca tem poucos livros e é localizada em local inapropriado, além de não ter bibliotecário fixo e permanecer longos períodos fechada, a direção é menos interativa no diálogo e totalmente voltada para questões privadas da escola e o nosso supervisor, pouco aberto para projetos extracurriculares, porém voltado para trabalhos de grandes proporções que promovam visibilidade ampla na escola. Assim, partimos para uma ocupação do espaço escolar através do diálogo amigável com funcionários, professores, coordenadores e direção. Participamos, quando permitidos, das reuniões de coordenação, das avaliações dos estudantes, dos eventos comunitários e interagimos com o professor em sala de aula. Nosso primeiro contato foi com o livro didático de Filosofia utilizado na escola, em período de longa greve dos professores, estudando-o e discutindo sobre suas abordagens e formato tanto com o professor da escola pública, quanto na universidade. Inseridos e adaptados a essa nova realidade partimos para novas maneiras de comunicação com os estudantes e utilização produtiva de espaços outros que não a sala de aula.

4.1 A tecnologia a favor da educação e da interação com a escola

A participação nas aulas do professor supervisor nos permitiu, além de intenso diálogo e grande aproximação com os estudantes, diagnosticar aquilo que interessa e motiva os adolescentes. Logo percebemos o grande uso da internet, principalmente o uso das redes sociais. Percebemos também que, ainda que utilizada de forma ampla pelos estudantes, a internet era subutilizada e pouco contribuinte no desenvolvimento intelectual e cidadão daqueles jovens. O problema é que não tinham nenhuma orientação na escola do uso dessa ferramenta, assim como de ferramentas do próprio computador para melhor escrever, formatar e organizar seus trabalhos. Detectamos também muita deficiência dos próprios professores no uso das tecnologias, o que nos levou a concluir a inoperância dos estudantes e da escola de forma geral nesta área. A sala de informática, com vários computadores novos fica fechada por não ter quem tenha proficiência para trabalhar no local com os estudantes. Constatamos também, que, apesar de relativamente novos, os computadores, em sua maioria, estavam quebrados por uso inapropriado.

Numa tentativa de superar a problemática acima apresentada, nos utilizamos de nosso blog (<http://filosofiapibidufba.blogspot.com.br>), para postar novidades, complemento das abordagens em sala, avisos, atividades da universidade e resumos de nossa produção enquanto universitários. Criamos também uma página do PIBID de Filosofia no Facebook (<http://www.facebook.com/filosofiadopibid>),

um e-mail exclusivo onde cadastramos os endereços eletrônicos dos estudantes das dez turmas que trabalhamos (filosofiateixeira@gmail.com) e uma página, pouco utilizada pela comunidade em geral por ser ainda pouco divulgada em nosso meio, no Tumblr (<http://filosofiadopibid.tumblr.com>), onde, exclusivamente, postamos alguns resumos das atividades acadêmicas relacionadas ao PIBID. Nesta perspectiva, buscamos a interação e envolvimento com base na realidade e hábitos da comunidade, acreditando que a comunicação e a abordagem ética são bases para construção de um trabalho de qualidade.

4.2 Depois da tecnologia o real envolvimento com a nova escola

Utilizar a linguagem dos atores envolvidos no processo é fundamental para promover o diálogo e a interação. A tecnologia é atualmente um dos meios mais eficazes de dialogar não só com os jovens, como também com indivíduos de outras faixas etárias e formação escolar. Com base nesta percepção foi construído laços com a comunidade escolar de forma geral, na medida em que tanto eles se enxergam nestas abordagens, com seus sucessos e trabalhos realizados, como utilizam as ferramentas para comunicação, pesquisas e construção do conhecimento. Nesta medida, o contato pessoal e o envolvimento destes indivíduos, principalmente os estudantes, com as atividades do PIBID e com um novo conceito de trânsito no ambiente escolar tem crescido qualitativamente.

Também podemos considerar este envolvimento no sentido da relação da escola de educação básica e a universidade, com a mediação do PIBID de Filosofia e dos outros PIBID inseridos nas escolas. Cada PIBID tem um programa de ação diferente, onde obedecem a características próprias.

5. O PIBID: Gestão de Política Pública na Escola Básica

Devido à expansão do PIBID em todo território nacional começam a surgir dificuldades na gestão das atividades a serem desenvolvidas e de delinear o papel que cada bolsista, tanto bolsista supervisor, quanto bolsista estudante da licenciatura tem que desenvolver. Os trabalhos devem ser dirigidos pela dinâmica de cada subprojeto de área, onde obedece a critérios pontuais sem, no entanto, deixar de estar vinculadas com as ações norteadoras inseridas nos objetivos expostos no decreto 7219/2010.

Ainda que tenha critérios objetivos tanto através dos decretos, quanto nos subprojetos, é na escola pública que aparecem as primeiras dificuldades. Ao PIBID cabe desenvolver projetos, inseridos em um plano de trabalho elaborado semestralmente e enviado para CAPES, plano este vinculado a um relatório também semestral que apontam a realização (ou não) do proposto, as dificuldades

encontradas e os resultados alcançados. No entanto, parece não ficar claro nem para a escola e nem para os bolsistas supervisores estas demandas. Com frequência os bolsistas vinculados aos cursos de licenciatura são confundidos e/ou tratados como estagiários, sendo direcionados para atividades como substituição de professores, responsabilidade por correção de provas, por notas, dentre outros. Ao estagiário que tem como função, após período de observação de aulas, assumirem efetivamente uma turma, estas atividades são legítimas, ao bolsista do PIBID elas se tornam irregulares.

O bolsista da licenciatura vinculado ao PIBID pode e deve participar de atividades docentes, na medida em que está inserido em um programa de iniciação à docência. No entanto, sua participação é a título de aprendizagem, participação, interação e de pesquisa e não como um docente efetivo. Também a este bolsista, muitas vezes é colocado encargos quase de funcionários da escola ou de funcionários do supervisor que os consideram “seus” bolsistas, ou em alguns casos “seus” estagiários. O bolsista do PIBID trabalha em parceria com a escola e com o supervisor, o que é muito diferente de trabalhar para a escola e para o supervisor.

As ações empreendidas nas escolas carecem de diálogo entre os envolvidos, credibilidade e parceria para o seu desenvolvimento e supervisão e avaliação dos supervisores e coordenadores institucionais. Normalmente são ações que acontecem extraclasse, ou até mesmo em algum espaço cedido nas aulas, principalmente como metodologias que podem ser testadas ou servirem de suporte qualitativo ao processo de aprendizagem dos alunos. No caso do PIBID de Filosofia, em caráter particular, estas ações são muito importantes, na medida em que o ensino desta disciplina nos currículos escolares do ensino médio passou a ser obrigatório com a aprovação da Lei 11.684 de 02 de julho de 2008. Nesta medida, com o afastamento do ensino de filosofia dos currículos da educação básica desde o período da Ditadura Militar (1964-1985), a dificuldade de encontrar objetividade curricular, assim como delimitar o que e como ensinar é muito grande e propícia a muitos desacordos.

Neste contexto, os projetos inseridos nos plano de trabalho e as ações trabalhadas em conjunto podem gerar o debate e, desta forma, suscitar sínteses e pesquisas que venham a contribuir para caracterizar a importância do ensino de filosofia na educação básica, como também viabilizar a confirmação da Lei 11.684/2008, não como uma lei que possa vir a deixar de existir apenas com uma mudança de proposta governamental, ou com um simples veto, mas sim como necessidade dentro do sistema educacional brasileiro. Para tanto é preciso objetividade na execução do projeto e conscientização dos papéis daqueles envolvidos no processo.

6. Metodologia

A metodologia empregada para construção e realização das pesquisas e trabalhos na escola é a Pesquisa participante (Demo, 2004). Este modelo metodológico tem como objetivo a construção das relações na escola através da observação e integração com os ambientes, seus atores e a comunidade de entorno. Entendemos este modelo de pesquisa como fundamental para realização de nossas atividades assim como na construção dos projetos.

No início deste texto foi apresentado à ferramenta do questionário de diagnóstico que fizemos na primeira escola que trabalhamos. Não nos utilizamos de um autor específico para realizar esta tarefa. Partimos de nossas primeiras inferências ao adentrar no âmbito da escola, de debates sobre que atitude tomar naquela situação e chegamos à conclusão que deveríamos elaborar esta tarefa. Na escola que nos encontramos atualmente, apesar de realidades distintas, por experiência, seguimos por hipóteses outras, na busca de melhores resultados qualitativos.

6. Conclusão

Como o tema do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspectivas da Filosofia e da Educação é justamente dá enfoque à relação dos estudantes com a escola, priorizamos desenvolver um texto que relatasse nossas experiências em duas escolas públicas de educação básica na cidade de Salvador / BA, no Brasil que destaca a perspectiva do congresso.

As experiências e projetos desenvolvidos na escola demandam aproximação com a gestão da educação, pesquisa sobre o ensino de filosofia, escrita e publicação de artigos e, principalmente aquilo que propõem o PIBID: iniciação à docência.

Neste sentido, esta exposição é fruto de quatro anos de trabalho em distintas escolas e grupos que mudam mediante a entrada e saída de bolsistas. Muitos outros projetos e ações têm sido desenvolvidos, tanto no âmbito exclusivo do ensino de Filosofia, quanto conjuntamente com programas de outras áreas, como Letras, Sociologia e História.

Acreditamos e apostamos muito na parceria universidade pública / escola básica pública, no sentido de troca de experiências, relação teoria e prática, desenvolvimento de pesquisas e projetos relacionados ao desenvolvimento da educação no Brasil e a quebra definitiva do afastamento da educação superior com as outras modalidades e etapas da educação em nosso país.

Referências

- ARanha**, maria lúcia arruda. MartiNS, Maria Helena Pires. *Filosofando. Introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 2006.
- Brasil**. Decreto 19.890 de 18 de abril de 1931. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm. Acesso em 01 de março de 2013.
- Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em 01 de março de 2013.
- Decreto-Lei nº 4244**, de 09 de abril de 1942 – Lei Orgânica do Ensino secundário. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br>. Acesso em 01 de março de 2013.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei Federal nº 4024/1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em 01 de março de 2013.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei Federal nº 5692/1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 01 de março de 2013.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei Federal nº 9394/1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei>. Acesso em: 01 de março 2013.
- Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio / 1999**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais>. Acesso em: 01 de março de 2013.
- PLC** – Projeto de Lei da Câmara, nº 9 de 2000. Disponível em: http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=43730. Acesso em: 01 de março de 2013.
- Lei Federal nº 11.684/2008**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em: 01 de março de 2013.
- Decreto 7219**, de 24 de julho de 2010. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm. Acesso em: 01 de março 2013.
- Ministério da Educação e Cultura**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. 2010b. Disponível em: http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_55.php. Acesso em: 25 de novembro de 2012.
- Cartolano**, Maria Tereza. *Filosofia no ensino de 2º grau*. São Paulo: Cortez, 1985.
- Demo**, Pedro. *Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.
- Kuenzer**, Acácia Zeneida. O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil. *Revista brasileira de educação*, n. 04, Jan a Abr, 2007.

Saes, Silvia Faustino. Subprojeto de licenciatura em Filosofia. Do PIBID – UFBA. 2009. *In*: UFBA. Detalhamento de subprojeto de licenciatura. PIBID-UFBA. 2010. Disponível em: <http://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbm9waWJpZHVmYmEyMDEwfGd4OjMwNWQxNDZjNGM0NWZiZjk>. Acesso em 25 de novembro de 2012.

Salles, João et all. Relatório Diretoria do Ensino Médio do MEC à ANPOF. Uma análise acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 2010.

Diálogo e escuta no cotidiano escolar: Caminhos para a formação ética

Elisabete Cardieri¹, M^a Nazaré M. Sansão², Hélio Rodolfo³, Vinícius N. Alves⁴

¹ *Docente — UNESP, Instituto de Biociências de Botucatu (Brasil)*

² *Diretora, Escola Est. Prof. Francisco Guedelha (Botucatu — Brasil)*

³ *Coordenador Pedagógico, Escola Est. Prof. Francisco Guedelha (Botucatu — Brasil)*

⁴ *Bolsista — Acadêmico, C. Biológicas, UNESP, Inst. Biociências de Botucatu (Brasil)*

ecardieri@bol.com.br; n.sansao@terra.com.br;

heliorodolfo@hotmail.com; viniciusnunesalves@ymail.com

Resumo

Enquadramento Conceptual: Fundadas em relações interpessoais e sociais que promovem encontros e desencontros, muitas vivências no cotidiano escolar são marcadas por gestos de desrespeito, agressão e negação do outro. Diante desse contexto, quais práticas podem contribuir para suscitar vivências de acolhimento e envolvimento dos alunos em ações de colaboração e reconhecimento de si e do outro? Reconhecemos que as práticas escolares nem sempre favorecem que as pessoas expressem suas percepções, concepções e reconheçam (e respeitem) as diferenças que ali se manifestam. A partir das contribuições da Biologia, Psicologia e Educação, entendemos que vivências dialógicas podem promover a experiência reflexivo-crítica e reconhecimento das semelhanças e diferenças que cada um traz em sua singularidade, sua história e vivências culturais. Tais concepções inspiram o Projeto desenvolvido numa escola pública de educação básica (Botucatu/SP/Brasil), com o objetivo de promover atividades que possibilitem envolvimento dos alunos nas discussões relativas aos impasses suscitados no cotidiano, a partir do diálogo e da valorização da escuta para reconhecimento de si e do outro. **Objetivos:** Apresentar dados e reflexões acerca das atividades e oficinas realizadas com os alunos, que valorizaram a vivência do diálogo e escuta para percepção de si e do outro em suas singularidades. **Metodologia:** O Projeto assumiu princípios da pesquisa-ação, adotando como procedimento fundamental a escuta atenta e a abertura ao diálogo com todos da comunidade educativa, de forma a potencializar o processo de elaboração, realização e envolvimento dos alunos nas atividades de reflexão e debate. **Resultados** Os resultados parciais indicam a validade das ações para os alunos e a comunidade escolar, em especial a importância das vivências de diálogo que valorizem o acolhimento e a reflexão sobre percepções distintas, que promovam o reconhecimento de si e do outro como fundamento para a formação ética e a convivência democrática. **Conclusão:** As atividades favoreceram o envolvimento dos alunos em discussões nem sempre contempladas no tempo e espaço

destinados às disciplinas tradicionais, e tem sido espaço de reflexão e aprendizagem conjunta, em especial, sobre a valorização do diálogo para a formação ética e cidadã de crianças e jovens.

Palavras-chave: Diálogo, escuta, práticas educativas, singularidade, formação ética.

1. Introdução

As vivências escolares têm revelado sempre mais a manifestação crescente de impasses e conflitos que se materializam em gestos de desrespeito, de agressividade, e também de indiferença e intolerância. Agressões verbais e físicas entre alunos, desacato e desrespeito a professores e funcionários, exacerbação de autoridade em atitudes de docentes e outros profissionais da escola, provocações e outras expressões acabam por delinear um contexto que não favorece o desenvolvimento de um ambiente de convivência e trabalho propício para a aprendizagem e o ensino. Em muitas escolas, no contexto brasileiro, esse “clima de violência” torna o ambiente da escola pouco apropriado às aulas, acentuando o índice de ausência e abandono dos alunos e, por consequência, fragilizando ainda mais a qualidade de ensino e a autoestima institucional (Abramovay et al., 2003).

Diante de tais situações, inúmeras indagações se sobrepõem e uma das hipóteses que se manifesta é que os espaços escolares nem sempre valorizam, em suas práticas, a potencialidade das relações, dos momentos de encontros e de diálogo entre os integrantes da comunidade escolar (entre docentes e estudantes; entre os estudantes; dos docentes entre si e a equipe gestora) de tal forma que possam contribuir para a construção de atividades que promovam a participação de todos e de cada um de forma criativa.

Um olhar mais atento permite-nos compreender que as práticas educativas organizam-se com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos que ali se encontram através da convivência social ampliada, a constituição de grupos, o acesso ao conhecimento sistematizado, ampliação das concepções sobre a vida, sobre os fenômenos naturais, sociais, entre outros. Nesse convívio, dois aspectos destacam-se, pois possibilitam reconhecer: a) a importância das relações sociais para a percepção de si e dos outros em suas diferenças e semelhanças, e b) a dimensão de singularidade que caracteriza cada um. Mais uma vez, enfatizamos a contribuição dos espaços abertos ao encontro, ao diálogo e a escuta entre os sujeitos e, nesse sentido, podemos indagar em que medida a escola promove e valoriza esses momentos como espaços de formação. Tais inquietações e perspectivas inspiram as atividades de um projeto em desenvolvimento que se propõe apresentar discussões e atividades que promovam a reflexão e também momentos de diálogo e escuta no cotidiano escolar. Apresentamos a seguir alguns conceitos que fundamentam nossas discussões e, posteriormente, a descrição de atividades desenvolvidas e seus resultados preliminares.

2. Enquadramento conceitual

2.1 A vida humana: singularidades e encontros

Uma das questões mais fundantes de qualquer prática educativa é que ela se realiza a partir do encontro entre sujeitos com o propósito de partilha e acesso a um determinado conhecimento. O que nem sempre reconhecemos é a dimensão de singularidade que marca cada um dos sujeitos que se encontram para aprender e ensinar. Várias contribuições da Biologia (Maturana e Varela, 1995; Maturana, 2000; Soares e Czeresnia, 2011), da Psicologia (Zanella, 2005) e da Teoria da Complexidade (Morin, 2000) destacam a dimensão singular que constitui cada sujeito e também as relações que esse sujeito estabelecerá durante sua existência. No âmbito da Educação, Freire (1987 e 2003) enfatiza o necessário reconhecimento da experiência cultural e história de vida dos educandos para o desenvolvimento do processo de educação.

Apesar das semelhanças próprias à espécie humana, cada sujeito constitui-se como um ser singular (com características específicas, únicas, irrepetíveis) e, a partir de seu organismo e vivências, estabelece relações sociais, construindo sua história que é diferente das histórias de cada um dos indivíduos com os quais convivemos.

Segundo Soares e Czeresnia (2011), como todo ser vivo, o ser humano busca preservar sua integridade, a partir de influências inatas e do meio ambiente no qual está imerso. Seu desenvolvimento articula-se à flexibilidade e reciprocidade de adaptação e autoconservação, que ocorre de forma diferenciada de outras espécies. Particularmente, para os humanos, essa reciprocidade exige a alteridade, isto é, o reconhecimento do outro numa rede de relações sociais que é constitutiva da cultura.

Morin (2002) também contribui com essa discussão quando destaca que a individualidade, enquanto processo de individuação permanente, é característica de todo ser vivo, pois ele se adapta, modificando sua relação com o meio e, por intermédio da produção de estruturas internas novas, modifica também a si mesmo.

Nesse processo, podemos entender o papel fundamental e a complexidade que a convivência social exerce no desenvolvimento de cada pessoa e em sua história singular, pois a partir das relações com os outros e a partilha de significados, cada um aprende a ser si mesmo. Sobre isso, Zanella (2005, p. 102) afirma que a existência de um eu somente é possível via relações sociais e, ainda que singular, é necessariamente marcado pelo encontro permanente com os muitos outros que caracterizam a cultura.

Nesse sentido, ao ingressar na escola, cada criança leva suas experiências, percepções, valores cultivados e vivenciados em família e com sua comunidade. Da mesma forma, cada educador vivencia suas relações escolares a partir de sua trajetória de vida, sua formação, suas concepções e valores até então cultivados. Nem sempre tais concepções e/ou pré-concepções são conscientes, mas certamente fazem-se presentes nas interações do dia-a-dia. É interessante (e bonito) perceber que, em cada encontro com outra pessoa, temos a oportunidade de reconhecer percepções, concepções e vivências diferentes daquelas tivemos e poder aprender com essa diferença.

No entanto, apesar de ser experiência tão presente (que as pessoas trazem experiências diferentes das nossas), parece-nos que o reconhecimento da singularidade e das diferenças nem sempre são valorizadas pela escola. Afinal, em que medida, no cotidiano escolar, encontramos espaços nos quais cada um possa partilhar suas percepções e concepções e reconhecer semelhanças e diferenças diante do que os colegas e professores também partilham? Em que medida a escola promove e estimula práticas de reflexão partilhada, de busca de consensos diante de impasses, de construção coletiva de projetos a partir dos interesses dos sujeitos? Em que medida há espaço e disponibilidade para o diálogo e a escuta das diferenças?

A partir dessas indagações e da reflexão desenvolvida pelo grupo (coordenadora e bolsistas), ampliamos percepções e concepções de que as vivências de diálogo constituem-se como práticas fundamentais para o desenvolvimento humano e para processo educativo, pois implicam o exercício de expor-se, acolher o que os outros apresentam, e também refletir, discutir, construir consensos, mesmo que provisórios.

2.2 Encontros e diálogos

O diálogo pode ser caracterizado como a conversa entre duas ou mais pessoas, sem a intenção de rebater os argumentos expostos pelos interlocutores, ou analisar ideias e trocar opiniões. A partir do Bohm (1989), o importante no diálogo, como momento de conversação, é suspender as opiniões próprias e ouvir as opiniões dos outros, apreciando-as e vendo o que elas significam. Em um grupo que dialoga, as relações de amizade e companheirismo se fortalecem, promovendo um crescimento moral e intelectual dos componentes do grupo. Por outro lado, em grupos que não conseguem estabelecer um diálogo entre seus membros, expandem-se os conflitos devido ao não reconhecimento das similaridades e, principalmente, das diferenças de cada indivíduo.

Freire (2003, p.45, grifos do autor) enfatizava o diálogo como condição para um processo educativo libertador, a partir de encontros entre sujeitos, em que cada um pronuncia sua palavra e se abre para a escuta da palavra do outro.

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a *pronúncia* do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue.

Nesse sentido, o diálogo se constitui como uma exigência da condição humana que implica um posicionamento de partilha e abertura ao outro.

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (Freire, 2003, p.45)

Em *Pedagogia da Autonomia* (2003), Freire retoma a reflexão sobre o diálogo e a exigência da escuta para que a experiência dialógica se realize efetivamente. Ele enfatiza que escutar é condição indispensável, mesmo que seja necessário discordar, argumentar, debater, reformular as concepções apresentadas. É um processo que se tece no movimento do encontro, respeito e reflexão conjunta, em que os interlocutores são efetivamente sujeitos que partilham suas concepções e aprendem com os outros. Nesse contexto, a prática educativa numa perspectiva dialógica se faz libertadora, pois não reproduz a submissão de alguns diante da fala de outros, mas solicita e valoriza a participação de todos.

As reflexões freirianas destacam o necessário respeito ao universo cultural do educando, às vivências singulares (educando e educador) em seu processo de vida e, principalmente, o princípio dialógico como fundamento de vivências democráticas. Sobre o imprescindível respeito ao universo do educando, sua singularidade e sua cultura, seu saber e sua leitura de mundo:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. (Freire, 2003, p. 71)

Nesse sentido, o espaço dialógico é o fundamento para constituição do ser sujeito, sujeito ético, reconhecendo-nos como seres inacabados através do próprio encontro com o outro que nos apresenta outras perspectivas, outras concepções, outras vivências.

Em cada encontro com os outros e com a diferença óbvia que caracteriza cada um de nós (nos rostos, nos gestos, etc), não há que cada relação provoca efeitos sutis em nossos registros autobiográficos, nossa singularidade, nosso processo de autopoiese (Maturana e Varela, 1995). Podemos recordar aqui a poesia de Gonzaga Junior, expressa na letra da música “Caminhos do coração”: “Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas.” E esse processo nos faz sempre mais diferentes uns dos outros.

Nesse sentido, o reconhecimento da diferença surge como a possibilidade de crescimento e expansão através da partilha, do diálogo. Paulo Freire enfatiza o processo educativo, em si mesmo, como encontro de diferentes que mutuamente ensinam e aprendem num espaço dialógico, em que saberes distintos e necessários (à própria prática educativa) circulam, revelando a incompletude do olhar, o inacabamento e a condição de aprendizes que nos constitui como dado original primário.

Esse reconhecimento e a vivência dialógica podem promover lentamente o processo educativo diferenciado e construção de uma prática cidadã e democrática, suscitada a partir de vivências educativas também diferenciadas por que construídas no cotidiano, no acolhimento e na escuta da diferença:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele [...] O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele. (Freire, 1996, p.127, grifos do autor)

Essas concepções inspiram o Projeto de Extensão que está sendo desenvolvido em uma escola da rede pública estadual, localizada no município de Botucatu (Estado de São Paulo). O Projeto tem como objetivos promover reflexões sobre a importância do diálogo e da escuta no cotidiano escolar, e desenvolver práticas que favoreçam os momentos e as práticas de vivência dialógica.

3. Metodologia: aproximando-se para escutar e compreender

Dentre as ações do Projeto, trazemos alguns dados de uma atividade realizada, no ano de 2011, da qual participaram mais de 350 estudantes do Ensino Fundamental II e Médio.

Assumimos o mesmo princípio do diálogo e da escuta para coletar e organizar percepções e informações que possibilitassem apresentar propostas significativas para aquela comunidade, com suas características, procedimentos e modos de viver e conviver. Sendo assim, a atividade foi planejada a partir de elementos suscitados nas reuniões de ATPC, bem como de conversas com docentes e a equipe gestora da escola.

Foi elaborado um formulário (nomeado de 'enquete') com alguns enunciados que convidavam cada aluno a partilhar suas concepções sobre coisas que gosta (time do coração; comida; esporte; banda ou cantor que mais gosto), mas também sobre percepções a respeito de relações cotidianas (*amigo para mim é quem; amigo é importante por que; a palavra ou frase que mais gosto de ouvir; para que a sociedade seja melhor, posso ajudar fazendo; meu sonho é...*). Cada estudante respondeu um formulário e desenhou algo que fosse significativo (e que o identificasse). Durante a atividade foi interessante perceber o interesse em conhecer o que os outros estavam escrevendo, e assim a partilha, o reconhecimento de pontos comuns e diferentes foram acontecendo.

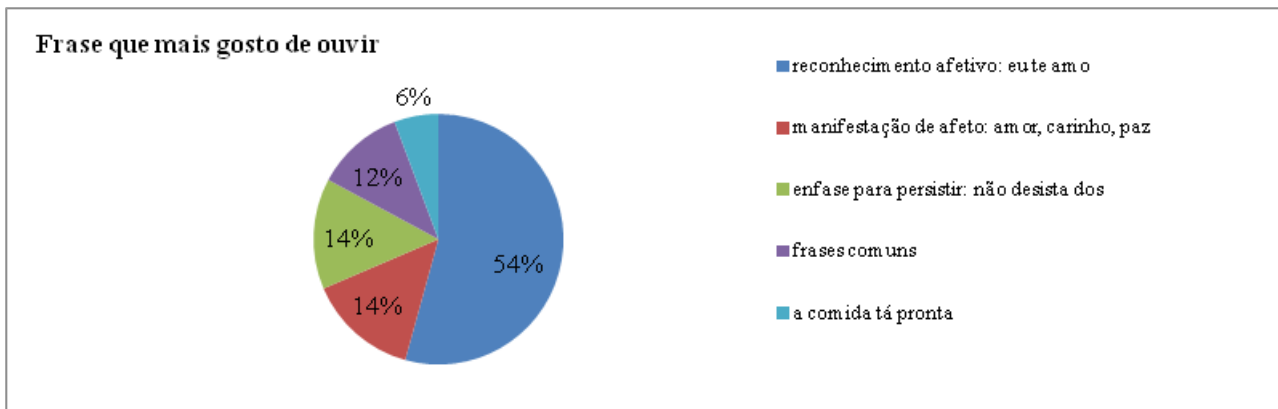
Posteriormente, os formulários preenchidos foram organizados por turma e compuseram painéis que identificavam cada classe e integraram a Feira Científico-Cultural realizada em novembro de 2011. Reconhecemos que essa dinâmica possibilitou a criação de espaços de partilha que contribuíram para a percepção de si e do outro, para a importância do respeito às diferenças que nos caracterizam.

4. Resultados

Selecionamos para essa discussão os dados coletados em uma das séries (9º ano), e dois itens da enquete (*A frase que mais gosto de ouvir é* e *Meu sonho é*). A opção se faz por ser o último ano do Ensino Fundamental e as duas questões possibilitarem expressar sentimentos vinculados às relações pessoais e aos sonhos.

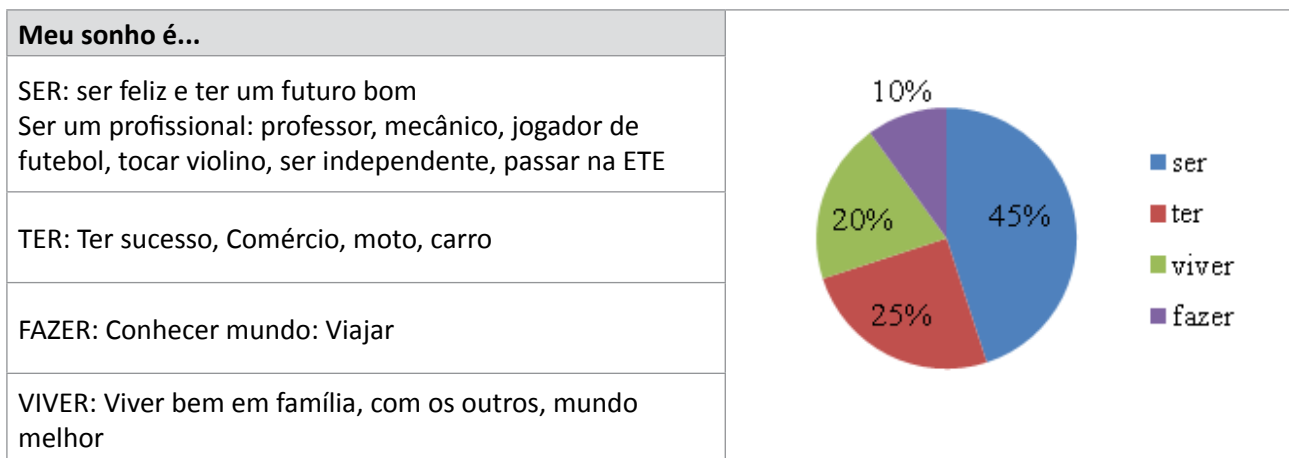
As respostas redigidas foram organizadas a partir de algumas categorias. Para o enunciado "*A frase que mais gosto de ouvir é*" foi possível constatar a ênfase às expressões de amor (*Eu te amo; Que bom que você chegou*) e pudemos perceber que as demais apresentadas.

Gráfico 1: Dados 9º ano – Frase que mais gosto de ouvir



Para o enunciado “Meu sonho é”, ao ler as respostas, consideramos categorias e dimensões vinculadas ao sonho de: Ser (profissional e ter bom futuro), Ter (bens, sucesso), Viver (conviver) e Fazer (viagens).

Tabela/Gráfico 2: Dados 9º ano – Meu sonho é...



As respostas apresentadas pelas outras turmas/séries da escola assemelham-se às do 9º ano e expressam sobremaneira a afetividade e sensibilidade tão marcantes na adolescência e nem sempre reconhecidas e valorizadas nas relações escolares. Foi interessante perceber que tais dados, quando partilhados com os docentes, geraram comentários e expressões de afeto.

Entendemos que as atividades realizadas e os resultados até aqui coletados possibilitam reconhecer o carácter fundamental de espaços/tempos para a partilha de si e acolhimento das percepções distintas que os outros apresentam, e abertura para a construção de consensos, como vivência ética. Reconhecemos também que as práticas escolares, ao valorizar essa modalidade de aprendizagem, podem contribuir para o processo de formação da identidade, bem como para favorecer a convivência em grupo valorizando a diversidade.

5. Considerações finais

Para concluir essa partilha e reflexão gostaríamos também de trazer alguns pontos não explicitamente tratados anteriormente. Para além do acesso consistente e coerente ao conhecimento elaborado, o convívio no espaço escolar promove outros tipos de aprendizagens: a convivência social, a aceitação do outro, o reconhecimento e respeito à diferença que os outros apresentam em suas concepções, modos de ser e agir, convicções, articulação em grupo e formação de consensos etc. Além disso, destacamos também a importância do exercício do diálogo, da expressão e partilha de concepções e busca de consensos como aspectos que se vinculam a dimensões sutis da formação e da vivência cidadãs.

Nesse sentido, trazemos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil nº 9394/96), quando enfatiza que a educação deve dedicar-se à formação do educando tendo em vista seu desenvolvimento pleno e a preparação para o exercício da cidadania e atuação profissional (art. 2º), e o papel da escola na criação das condições de aprendizagem que propiciem a todos a formação básica para a cidadania (art. 32).

Essas concepções e princípios se explicitam ainda mais quando nos reportamos aos objetivos estabelecidos para o Ensino Fundamental na *Introdução aos PCNs* e as orientações posteriores para cada área de conhecimento, bem como para a articulação dos temas transversais. Destacamos o seguinte fragmento:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como *objetivos do ensino fundamental* que os alunos sejam capazes de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como *exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;*
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o *diálogo* como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas [...]. (PCNs: Introdução, 1997, p.69, grifos nossos)

E, também quando acompanhamos os projetos de formação em valores destinados a crianças e jovens, apresentados por organizações internacionais (em especial, a UNESCO) e ONGs, encontramos a ênfase às vivências dialógicas como fundamento para práticas inovadoras superam o contexto de violência nas escolas (Abramovay, 2003, p.343-347).

Não obstante, os impasses e desafios que ampliam a exigência de inventar propostas (situadas no tempo e espaço específico de cada escola), é necessário que, em parceria com os educadores (corpo docente e equipe gestora), sejam apresentadas ações que contribuam para a vivência cidadã e experiência democrática, fundadas no diálogo e no respeito à diversidade.

O desenvolvimento do Projeto tem sido espaço de reflexão e aprendizagem, pois tem efetivamente possibilitado conhecer melhor a realidade de uma escola pública, com sua história, características, modos de ser e conviver, e contribuir para que as relações ali vivenciadas possam ser valorizadas a partir de atividades lúdicas e/ou reflexivas que promovam o reconhecimento de cada um e do outro, com suas riquezas, limites, percepções e concepções sempre tão singulares.

Outro aspecto fundamental a ser destacado é a contribuição para a formação dos bolsistas (e voluntários) que participam do Projeto, pois tem a oportunidade de vivenciar, discutir e aprofundar questões fundamentais à formação do educador relacionadas ao processo educativo, em especial, a formação ética de crianças e jovens a partir da valorização do diálogo.

Referências

- Abramovay**, Miriam (org.) (2003). *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília: UNESCO. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002977.pdf>. Acesso em 14 mar. 2012.
- Bohm**, David. *Sobre o diálogo*. Disponível em: <<http://www.fiepr.org.br/valores/di%20-%20David%20Bohm.pdf>>. Acesso em 15/02/2012.
- Brasil**. Secretaria de Educação Fundamental. (1997) *Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil**. Secretaria de Educação Fundamental. (1997) *Parâmetros curriculares nacionais: Temas transversais: Ética*. Brasília: MEC/SEF.
- Freire**, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (2003) *Pedagogia da Autonomia*. 28ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Maturana**, Humberto e Varela, Francisco. (1995). *A árvore do conhecimento*. Campinas: Editorial Psy II.
- Maturana**, Humberto. (2000). *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Morin**, E. (2000). *Sete saberes necessários a educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Soares**, T.C.; Czeresnia, (2011). D. Biologia, subjetividade e alteridade. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*. v.15, n.36, p.53-63.
- Zanella**, A.V. (2005). Sujeito e alteridade: reflexões a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia & Sociedade*. 17 (2): 99-104.

O envolvimento escolar das crianças através dos jogos em Cuba

Involving school children through games in Cuba

Edilson Azevedo da Silva¹, Célia Maria Guimarães²

¹*Fapepe-Unesp (Brasil)*

²*FCT-Unesp (Brasil)*

dilazevedo@terra.com.br, celianguimaraes@terra.com.br

Resumo

A presente comunicação apresenta um recorte da dissertação de Mestrado defendida no programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP sob o título “O Jogo na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil de Cuba”, cujo objetivo principal foi analisar o Sistema Nacional de Educação de Cuba, enfatizando o subsistema da educação Pré-escolar. O objeto do estudo da dissertação de mestrado, se constituiu no estudo do jogo relacionado à criança pequena, no contexto da Educação Infantil em Cuba, iluminado pela Teoria Histórico-Cultural (THC) de Vygotsky e seguidores. Para esse recorte traremos o papel do Jogo no programa curricular cubano para a Educação Infantil, à luz da Teoria referida, abordando o desenvolvimento psíquico da criança e o envolvimento dos alunos na educação escolar. As intenções impuseram a articulação de uma metodologia de pesquisa com base na abordagem qualitativa (Fazenda, 1989), na pesquisa bibliográfica (Ludke & André, 1986), que ofereceu um material para a organização do referencial teórico da pesquisa – a THC, bem como na análise documental, com base na legislação cubana, nos documentos publicados oficialmente pelo Ministério da Educação de Cuba, que desempenhou o papel de fio condutor da investigação. A análise do jogo, na Educação Infantil em Cuba, se respaldou na perspectiva da THC considerando o contexto histórico, cultural, social, econômico e educativo daquele país. Os resultados desvelaram elementos que nos permitem compreender que o jogo é favorável ao envolvimento dos alunos pré-escolares com a escola, o que confirma que o jogo é uma das principais atividades propiciadoras do desenvolvimento psíquico das crianças da Educação Infantil em Cuba, com destaque ao jogo de papéis.

Palavras-chave: Jogo. Educação Infantil. Cuba. Teoria Histórico-Cultural, Envolvimento.

Abstract

This communication presents a cutout from a Masters thesis defended at the Postgraduate program in Education from UNESP under the title “The role of playing from the historic-cultural theory perspective in Pre-school Education in Cuba”, whose main objective was to analyze the National System of Education in Cuba, emphasizing the subsystem of Pre-school education. The object of the study was to study the The analysis of the National System of Education in Cuba has been chosen and the emphasis is on Pre-school Education. The object of study was shaped by studying playing in relation to small children within the context of Pre-school Education in Cuba, seen from the historic-cultural perspective of Vygotsky and followers. For this cut we will introduce the role of the Game in Cuban curricular program for Early Childhood Education, in the light of the Theory said, addressing the psychological development of the child and the involvement of students in school education. The intentions have imposed the articulation of a research methodology based on a qualitative approach (Fazenda, 1989), in bibliographic search (Ludke & André, 1986), which offered a material for the organization of the theoretical framework of the research - the THC, as well as the documentary analysis, based on Cuban legislation, in documents published officially by the Ministry of Education in Cuba, who played the role of wire conductor of research. The analysis of the game, in Early Childhood Education in Cuba, if generating in the perspective of THC considering the historical context, cultural, social, economic and educational of that country. The results were unveiled elements that allow us to understand that the game is farovavel to the involvement of students pre-school with the school, which confirms that the game is one of the main activities conducive of the psychological development of children in Early Childhood Education in Cuba, with emphasis to the game of roles.

Keywords: Playing. Pre-School Education. Cuba. Historic-Cultural Theory, Involvement.

1. Introdução

Esse artigo apresenta parte do resultado de uma pesquisa de mestrado que teve o objetivo de obter maior compreensão das ocorrências e dos argumentos que guardam direta relação sobre o brincar, a criança e a Educação Física Infantil. Entre as principais questões que moveram este estudo, encontra-se uma, relacionada aos docentes brasileiros em geral, que parecem não acreditar no jogo e na brincadeira como aprendizagem ou como linguagem. Outro aspecto inquietante é a frequente utilização de jogos, pelas Instituições de Educação Infantil do Brasil, como meio didático para ensino de conteúdos específicos, o que reduz o ato de brincar a um fim utilitarista.

Revisando a literatura da área a respeito do brincar e alguns documentos oficiais brasileiros, percebemos que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998a, 1998b),

que veicula orientação oficial aos docentes da Educação Infantil, não oferece suporte teórico capaz de sustentar a compreensão do valor do jogo e do brincar. Por outro lado, informações sobre a Educação Infantil em Cuba revelam que ela é estruturada de forma a atingir o máximo de desenvolvimento de cada criança (Cuba, 1994a). Por que um país com tantas contradições, quanto a sua organização econômica, política e social, propõe para a Educação Infantil um projeto educativo em que o jogo parece ser concebido de maneira diferente?

Com base nesta inquietação, o objeto desse estudo relacionou o jogo à criança pequena, no contexto da Educação Infantil. Desenvolveu-se com o intuito de identificar o lugar destinado ao jogo, na Educação Infantil cubana, a partir da análise dos Documentos Normativos para a Educação Infantil de Cuba. Para proceder ao exame desses aspectos consideramos a perspectiva Vygotskyana da Teoria Histórico-Cultural. Identificamos os pressupostos teóricos associados ao jogo, na perspectiva de Vygotsky (1982), o jogo não é um elemento predominante no desenvolvimento da criança e sim o elemento desencadeador do desenvolvimento. Nas principais situações da vida, a criança se comporta de maneira absolutamente oposta ao seu comportamento no jogo. No jogo a ação está subordinada ao sentido, enquanto na vida real a ação visivelmente prevalece sobre o sentido. O jogo, como desencadeador de desenvolvimento, cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, fazendo com que ela pareça tentar dar um salto por cima do seu comportamento habitual. A relação entre o jogo e o desenvolvimento pode ser comparada com a relação entre instrução e desenvolvimento presentes nesses documentos, assim como suas principais características dentro do contexto sociocultural de Cuba. Através de um mapeamento da situação escolar no país, com ênfase na Educação Infantil. Analisamos o currículo do programa de Educação Infantil cubano, com destaque para o papel do jogo, na aprendizagem e no desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos.

Os objetivos pretendidos na dissertação de mestrado impuseram a articulação de uma metodologia de pesquisa com base na abordagem qualitativa (Fazenda, 1989), consistindo a análise documental como o fio condutor dessa investigação. A análise documental se constituiu numa técnica importante na pesquisa qualitativa, complementando informações obtidas por outras técnicas (Ludke & André, 1986). Complementarmente, foram utilizadas a pesquisa bibliográfica e a análise dos programas curriculares cubanos.

Para esse artigo aludiremos parte dos resultados sobre a ótica do envolvimento escolar das crianças cubanas através dos jogos.

1.1 Educação em Cuba e sua Organização

A estrutura de ensino de Cuba está estabelecida de acordo com o modelo europeu, com as seguintes categorias: Educação Infantil, pré-escolar, primária, secundária e superior. Compõe-se de instituições de acordo com os seus níveis educativos e faixas etárias correspondentes.

O Centro Editorial Latino-Americano- Celam (1980) e Hernández, Quintero, Herrera, & Rodríguez, (1995, cap. 4), o Sistema Educacional cubano está concebido em um conjunto de subsistemas, conforme já foi frisado, organicamente articulados em todos os níveis e tipos de ensino com o objetivo principal da universalização da educação. Possui os subsistemas que integram a estrutura completa do Sistema Nacional de Ensino e se subdividem em: *Educación General, Politécnica y Laboral; Educación Especial; Educación Técnica e Profesional; Formación y Perfeccionamiento del Personal Pedagógico; Educación de Adultos; Educación Superior.*

Faremos um recorte, apresentando nesse artigo, o subsistema *Educación General, Politécnica y Laboral*, no seu subitem *Educación Preescolar*, focando o envolvimento escolar das crianças através dos jogos.

1.2 Educação Infantil em Cuba e seus Subsistema Educativo: Educación Preprimaria ou Pré-Escolar

A *Educación Preprimaria* ou Pré-Escolar Cubana é a etapa, entre 0 a 5 anos de idade, que antecede a Educação Primária e é concebida como uma etapa de desenvolvimento em si mesma, possuindo caráter integral de resposta aos objetivos de formação para o desenvolvimento físico e psicopedagógico das crianças, bem como de proporcionar uma preparação adequada para futura aprendizagem escolar (Unesco, 2006).

Constitui o início do Sistema Nacional de Educação, não é obrigatório e propicia o acesso inicial das crianças, a partir dos seis meses, finalizando aos cinco anos de idade. Sua estrutura é composta por três importantes partes, que se inter-relacionam dentro da Educação e nas quais são desenvolvidas as principais ações educativas nessa fase, como o Círculo Infantil, Grade Pré-Escolar e as vias não formais de Educação Pré-escolar. Nesta última, o atendimento das crianças com idade entre 0 e 2 anos é realizado nos lares. As crianças com idades entre dois e quatro anos são atendidas em grupos em vários locais, entre os quais as praças, parques, (são espaços públicos em frete as igrejas com muito verde) além dos centros comunitários, entre outros. As vias não formais de educação *preescolar* destinam-se a atendimento das crianças que não são assistidas pelas instituições próprias

para a educação, cabendo aos pais e à comunidade executar tal ação, mediante concurso e formação específica.

Hernández, Quintero, Herrera, & Rodríguez, (1995, cap. 4) ressaltam que o Círculo Infantil é uma instituição *preescolar* para a atenção e educação das crianças desde os seis meses de nascimento até os cinco anos de idade. A *grade preescolar* é a etapa de preparação escolar para crianças com idade de cinco anos de idade, podendo estar localizada dentro dos Círculos Infantís ou em uma Escola Primária. Tem dois objetivos fundamentais: o primeiro é “*garantizar el desarrollo integral de los niños en el orden físico, intelectual, moral y estético*”, com o intuito de prepará-los para um processo ininterrupto de educação, e o segundo é “*proporcionar una preparación adecuada para su futuro aprendizaje escolar*”. Considera métodos de ensino de acordo com a idade, promovendo atividades independentes (livres), programadas (assimilação de determinados conhecimentos, hábitos, habilidades sociais), pretende familiarizar as crianças com o meio social e natural, através de passeios, atividades artísticas e culturais, e os jogos, além de estimular a independência da criança e o cuidado com a alimentação, sono e estado emocional positivo, trazendo um equilíbrio para seu sistema nervoso e um bem-estar e saúde, Hernández et al., (1995, cap. 4).

O sistema de educação pré-escolar se organiza mediante duas vias: a institucional (formal) e a não institucional. A via institucional compreende os círculos infantís e as salas de pré-escolas, nas escolas primárias. A via não institucional, que compreende o Programa “Educa a Tu Hijo” (Cuba, 1992), é responsabilidade do Ministério de Educação do país, através da Direção de Educação Pré-Escolar (Cuba, 2004).

De acordo com documentos oficiais (Cuba, 2002), Hernández, Quintero, Herrera, & Rodríguez, (1995, cap. 7) e Unesco (2006), a Educação Pré-Escolar (Preprimaria) tem como objetivo principal alcançar o máximo¹ de desenvolvimento integral e harmônico da criança, desde os 6 meses até os 5 anos de idade e, conseqüentemente, a sua preparação para a escola. Contempla três variantes fundamentais: o Círculo Infantil, para crianças de 0 a 5 anos, o *grado* pré-escolar ou preparação para escola de *Educación Primaria*, para crianças de 5 anos, e, por fim, a educação pelas vias não formais,

1 Alcançar ao máximo o desenvolvimento significa trabalhar de acordo com as características individuais de cada criança e buscar atingir o máximo que se espera, para cada faixa etária. De acordo com documentos oficiais (Cuba, 2002, p. 54), a “*educación preescolar tiene como fin «lograr el máximo desarrollo posible para cada niño y niña de 0 a 6 años» considerando este desarrollo como integral, que incluye lo intelectual, lo afectivo-emocional, lo motriz, los valores, las actitudes las formas de comportamiento y lo físico; es decir, el inicio de la formación de la personalidad. Este propósito se plasma en un currículo sustentado en más del 80% en investigaciones cubanas, con iguales contenidos programáticos, fundamentado en los mismos principios teóricos y metodológicos y con orientaciones didácticas semejantes para los encargados de la atención educativa a los niños de estas edades independientemente de la variante organizativa que se aplique, formal o no formal*”.

desde o nascimento até os 4 anos, mediante concurso dos pais e da comunidade, no Programa “Educa a tu Hijo”. Para o acesso da criança tanto ao Círculo Infantil como à escola, é permitido que esta complete, até o dia 31 de dezembro, a idade correspondente ao seu grupamento escolar.

A educação cubana é estatal, com isso os centros escolares são mantidos financeiramente pelo Estado, inclusive o Círculo Infantil, a que o governo dedica bastante atenção, tanto à educação quanto à saúde das crianças. Esse programa educativo citado acima se sustenta em um conjunto de princípios concernentes não só aos fatores que condicionam o processo educativo, como às particularidades e características das crianças. Destacamos entre eles: 1— A criança constitui o centro de todo o processo educativo, o programa educativo e o processo para sua realização têm como objetivo central o de conseguir o desenvolvimento da criança, o qual não pode atingir sem que ela própria participe ativamente de todo processo. Considerar a criança protagonista no processo docente-educativo significa que ela pode participar ativamente nas determinações do que e como fazer, isto é, compreender as suas ações.

A Perspectiva Histórico-Cultural, segundo Vygotsky, concebe o aluno como sujeito ativo, que aprende em contextos sociais, e o papel do professor como construtor de contextos sociais promotores da aprendizagem, sendo a atividade um conceito central, promotor das condições para o processo de ensino e de aprendizagem. O professor tem o papel de mediador do processo de apropriação da cultura, e a criança, papel ativo nesse processo (Cuba, 2004). Desse modo, o lugar central ocupado pela criança deve unir-se a outro princípio da educação, por causa das particularidades da etapa pré-escolar, qual seja o papel diretor do adulto, na educação da criança (Cuba, 1994a).

Nesse sentido, o desenvolvimento infantil ultrapassa o entendimento das etapas de maturação exclusivamente biológicas. A criança é considerada um ser que interage no meio em que vive e que se modifica, em função dessas inter-relações. O pensamento é construído em um ambiente histórico e cultural, o que significa que a criança reconstrói internamente uma atividade externa, como resultado de processos interativos que se dão ao longo do tempo. As possibilidades que o ambiente/professor proporciona à criança são fundamentais, para que esta se constitua como sujeito. Nessa medida, o acesso a instrumentos físicos ou simbólicos desenvolvidos em gerações precedentes é fundamental. Portanto, a compreensão desse aspecto da teoria é a base para a definição do papel da escola e do próprio professor. 2 — O adulto desempenha um papel preponderante, na educação da criança.

O documento cubano *En Torno al programa de Educación Preescolar* (1994a) parte do princípio de que a educadora deve conhecer os objetivos propostos no Programa Educativo, bem como conhecer as particularidades das crianças dessa faixa etária e principalmente do grupo que atende. Ela tem a responsabilidade de organizar, estruturar e orientar o processo pedagógico, conduzindo-o ao desenvolvimento.

Para o Programa de Educação Pré-Escolar cubano (1994a), o papel principal do adulto (professora, educadora e ou responsável pelo processo educativo) é unir-se às determinações dele provenientes e garantir que a criança ocupe sempre o lugar central em todo o processo.

A Perspectiva Histórico-Cultural concebe o processo de humanização por meio das relações estabelecidas com os outros. Assim, os sujeitos mais experientes, de modo especial o professor, ao interagir com as crianças, podem estimulá-las na apropriação e ampliação da linguagem, como também promover constantes processos de construção e transformação. Ao longo das muitas ocasiões de interações sociais, a criança atribui novos significados para a vida em sociedade e para as normas grupais, e aprende a resolver diferentes problemas. Tudo isso é possível pelo processo de internalização, ou seja, a criança reconstrói internamente as experiências externas, de forma ativa, interativa, mediada pelos processos sociais.

A teoria Vygotskyana confere ao processo de interação e, no caso da escola e dos professores, às intervenções pedagógicas e ao ensino, um papel central na construção do conhecimento. Nesse sentido, a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal² eleva o professor a uma condição de instigador, em seu trabalho com os alunos, pois é na interação entre as pessoas que em primeiro lugar se constrói o conhecimento que depois será intrapessoal.

A ideia de mediação com base exclusivamente em Vygotsky (1998, 2008), é central para a compreensão das concepções sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico em Cuba. O homem, como sujeito aprendente, não tem acesso direto ao conhecimento, mas acesso mediado, através de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe. A construção do conhecimento é compreendida pelo processo de mediação feita por outros sujeitos, no caso da escola, pelo professor erigido ao papel de mediador. Compete ao professor mediador promover a articulação dos conceitos espontâneos da criança com os científicos veiculados na escola, de forma que os conceitos espontâneos possam inserir-se em uma visão mais abrangente do real, própria do conceito científico, e, de outro lado, os conceitos científicos se tornem mais concretos, apoiando-se nos conceitos espontâneos, gerados na própria vivência da criança. Criam-se, assim, novas condições para que os alunos compreendam de maneira mais ampla a realidade.

Para Vygotsky (2008, p. 58), a constituição histórico-social do desenvolvimento psicológico humano no processo de apropriação da cultura ocorre por intermédio da comunicação e inter-relação com outras pessoas. Esses processos de comunicação e as funções psíquicas superiores neles envolvidas

2 Segundo Vygotsky, existe uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, definida como a distância entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes (Vygotsky, 2008, p.97).

se efetivam na atividade externa, primeiramente na relação interpessoal e, depois, é internalizada pela atividade individual e regulada pela consciência. Existe também a mediação da linguagem no processo de internalização da atividade, pela qual os signos adquirem significado e sentido. O meio social é a fonte fundamental de desenvolvimento da criança e não unicamente como condição externa; em acréscimo, o desenvolvimento se produz no processo de apropriação da cultura a partir da inter-relação que as crianças estabelecem com as pessoas e os objetos presentes no meio em que se encontram e das atividades que realizam.

Conforme o documento oficial, *Cuba: una alternativa no formal de educación preescolar* (1994b) a realização da atividade e da comunicação entre os adultos e as crianças produz o processo de apropriação da experiência histórico-cultural nos pequenos, fazendo a conexão entre as particularidades específicas de cada idade. Enfatiza ainda que a relação entre a comunicação essencialmente afetiva da educadora e a criança constitui o fundamento desse processo educativo. Justifica essa afirmação, argumentando que a livre comunicação entre as crianças não só quando o adulto propicia, mas também quando sentem a necessidade de fazê-lo, constitui um elemento importante por toda a vida da criança, na instituição educativa e não apenas nas atividades independentes³. A afetividade, em todos os momentos do processo, como a atividade, a comunicação, e em toda a vida da criança, é a pedra angular da educação nessa etapa do desenvolvimento.

Criar vínculo entre a educação da criança e o seu meio ambiente é a base de todo o programa educativo. Esse princípio, que deve ser o elemento central na etapa pré-escolar, tem o propósito de vincular a educação da criança ao meio ambiente em que está inserida. Para o documento de Cuba (1994b), é nesse período de vida da criança que ela aprende, forma-se e se desenvolve, mediante as experiências que vive, além das relações diretas que mantém com os objetos e com as pessoas. E é no contato com seu meio, seu tempo e o seu espaço, que ela, em aproximação com a sua realidade, sente o desejo de compreendê-la, fazê-la seu, amá-la, e, ao se apropriar-se dela, enriquece-se e se desenvolve.

A afirmação de que a idade pré-escolar constitui uma etapa fundamental em todo o processo de desenvolvimento da personalidade da criança é compartilhada por todos os pedagogos que discutem os problemas da educação, o seu desenvolvimento e a formação do ser humano. O documento alude, ainda, a vários estudos e investigações que têm evidenciado que é nessa etapa que se sustentam as bases e os fundamentos essenciais para todo o desenvolvimento infantil posterior, assim como à existência de grandes reservas e possibilidades para a formação de diversas capacidades, qualidades

3 Fazem parte das formas de organização das atividades do currículo de Educação Pré-Escolar cubano, que tem o objetivo de propiciar a tomada de decisão por parte da criança, sobre o que, quando e como fazer, ajudando assim a desenvolver a sua autonomia (Cuba, 1994b, p.24).

personais e o estabelecimento inicial de traços do carácter (CUBA, 1994b, p.1). A concepção adotada por Cuba, alicerçada na Teoria Histórico-Cultural, difere daqueles enfoques em que o desenvolvimento é tomado como um processo espontâneo, que tem suas regularidades internas e acontece independentemente das influências externas; distingue-se ainda de outros enfoques, que, mesmo as levando em conta, subordinam as leis do desenvolvimento interno.

Para o documento *Cuba: una alternativa no formal de educación preescolar*, (Cuba, 1994b, p. 2), a posição de carácter geral da qual partem os autores pressupõe o plano pedagógico concreto, a elaboração de um sistema de influências pedagógicas, sistematicamente organizadas e dirigidas ao alcance de determinados objetivos e estruturas, em um programa educativo.

Esse programa tem como objetivo principal alcançar o máximo de desenvolvimento possível de cada criança – o qual constitui premissa indispensável de sua preparação para a escola –, que, de acordo com o fim geral da educação cubana, deve ser integral e harmônico, pelo que o programa compreende objetivos para o desenvolvimento das distintas esferas da personalidade, em conexão com as particularidades dessa idade (Cuba, 1994b).

Quando se aborda o carácter desenvolvimentista do programa, significa projetar-se na direção de um nível superior a um nível já alcançado em cada momento da educação, do ensino, da formação da criança, isto é, trabalhar sobre o futuro, sobre o possível desenvolvimento de cada criança e não adaptar-se ao nível já alcançado, o que não implica sua desnecessária aceleração.

Gallahue & Donalli (1996, p.13) Justifica a abordagem desenvolvimentista que se assemelha com a proposta Cubana da seguinte forma:

A Educação Física com base na proposta Desenvolvimentista encoraja as características únicas do indivíduo e é baseada na proposição fundamental de que embora o desenvolvimento motor seja relacionado com a idade, ele não é dependente da idade. Como resultado disso, as decisões do professor concernentes a o que ensinar, quando ensinar e como ensinar são baseadas primeiramente na adequação da atividade para o indivíduo, e não na adequação da atividade para um determinado grupo etário. Considerando-se que a Educação Física Desenvolvimentista integra componentes motores, cognitivos, sociais e afetivos.

O Programa de Educação Pré-Escolar Cubana tem como objetivo principal alcançar o máximo de desenvolvimento possível para cada criança de 0 a 6 anos, tendo em vista esse desenvolvimento integral, incluindo o intelectual, o afetivo-emocional, o motor, os valores, as atitudes nas formas de comportamento e o físico, quer dizer, a formação da personalidade conforme as particularidades de cada idade. Esse propósito se traduz em um currículo sustentado, em mais de 80%, em investigações

cubanas, com iguais conteúdos programáticos, e fundamentados nos mesmos princípios teóricos e metodológicos, além de orientações didáticas semelhantes para os encarregados da atenção educativa para as crianças dessas idades, independentemente da variante organizadora que se aplique, seja a formal, seja a não formal.

Para compreendermos como acontece o envolvimento escolar das crianças através dos jogos na Educação Infantil cubana, explicitaremos os pressupostos teóricos que o alicerçam, na vertente da Teoria Histórico-Cultural.

Vygotsky (1982) aborda as origens e a função do jogo no desenvolvimento da criança na idade pré-escolar, apontando dois problemas fundamentais: o primeiro se refere à maneira como surge o jogo no desenvolvimento da criança, ou seja, se trata do problema da sua origem e a sua gênese, e o segundo se refere ao papel que essa atividade desempenha no desenvolvimento infantil, isto é, o significado do jogo como forma de desenvolvimento pré-escolar. Vygotsky questiona se o jogo é uma forma dominante ou simplesmente uma forma predominante da atividade da criança durante esta etapa. A resposta a essa pergunta faz toda a diferença em relação à compreensão do que estamos estudando – o jogo na etapa pré-escolar em Cuba.

Vygotsky (1982) assevera que o critério para se distinguir a atividade lúdica da criança de outras formas de atividade é levar em conta o fato de o jogo criar na criança uma situação imaginária, que ocorre pela divergência do campo visual e semântico, que se manifesta na idade pré-escolar e atribui ao jogo grande influência no desenvolvimento infantil.

O jogo como situação imaginária é um novo tipo de comportamento, e a atividade na situação imaginária desvincula a criança das amarras situacionais. O comportamento da criança pequena, principalmente o bebê, é determinado pela situação em que a atividade ocorre, situação diferente da que ocorre no jogo. No jogo, a criança aprende a agir em uma situação conhecida, que tem em mente, e não em uma situação visível, baseando-se em motivações e impulsos interiores e não em impulsos e motivações provenientes das coisas.

Na perspectiva de Vygotsky (1982), o jogo não é um elemento predominante no desenvolvimento da criança e sim o elemento desencadeador do desenvolvimento. Nas principais situações da vida, a criança se comporta de maneira absolutamente oposta ao seu comportamento no jogo. No jogo a ação está subordinada ao sentido, enquanto na vida real a ação visivelmente prevalece sobre o sentido. O jogo, como desencadeador de desenvolvimento, cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, fazendo com que ela pareça tentar dar um salto por cima do seu comportamento habitual. A relação entre o jogo e o desenvolvimento pode ser comparada com a relação entre instrução e desenvolvimento. Através do jogo se produzem mudanças das atitudes e da consciência de caráter mais geral.

A criança se move através da atividade lúdica e, somente nesse sentido, podemos chamar o jogo de atividade principal que determina o seu desenvolvimento.

A propósito, podemos perguntar: como deve ser acontecer o jogo e o envolvimento escolar com a criança pré-escolar?

De acordo com Vygotsky (1982), a criança começa o jogo através de uma situação imaginária, muito próxima da situação real. Na situação inicial, a regra se encontra em um estágio superior em relação ao imaginário. É uma situação imaginária, mas a criança a torna compreensível (recorda) em sua relação com a situação real, que acabou de acontecer. O jogo é uma atividade cuja finalidade ou objetivo tem importância, pois ele determina a relação afetiva da criança em relação a ele e torna-se um dos momentos dominantes, sem o qual o jogo perde seu sentido. A regra se faz presente no final do desenvolvimento e, quanto mais exigente, mais adaptações requerem da criança. Jogos sem novos desafios não empolgam as crianças. Essa situação estava presente anteriormente, mas não tão às claras. Surge então um conjunto de qualidades no final do desenvolvimento que passam a um primeiro plano, mesmo que limitadas em seu início. Os momentos que são secundários no início tornam-se centrais no final, e os momentos dominantes no início passam a ser secundários no final.

O jogo é uma consequência das próprias ações da criança. Podemos dizer que, no jogo, a criança é livre, mas essa é uma liberdade ilusória, que determina suas ações a partir do seu “eu”, pois a criança submete suas ações em determinada direção, agindo com base no significado do objeto. Vygotsky (1982) discute que, do ponto de vista do desenvolvimento, a criança quando cria uma situação fictícia desenvolve um caminho até o desenvolvimento do pensamento abstrato. O autor acredita que a regra que esta ligada a essa situação pode levar ao desenvolvimento das ações da criança, tornando possível diferenciar o jogo do trabalho da criança, que na idade pré-escolar é fundamental.

O jogo se assemelha pouco aos resultados que proporciona e somente uma profunda análise interna permitiria determinar o processo de seu movimento e seu papel no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. O jogo, nessa etapa, não morre, mas penetra na atitude da criança em relação a sua realidade. A natureza do jogo mostra que ele cria uma nova relação com o campo intelectual, entre a situação do pensamento e a situação real.

Conforme Boronat (2001), a teoria pedagógica cubana atual parte de um enfoque histórico-cultural, com base nas ideias de Vygotsky. A esse respeito, sublinha:

La teoría pedagógica cubana actual, parte de un enfoque histórico cultural, sobre la base de las ideas de Vygotsky. Así proyectamos nuestra práctica teniendo como premisa el carácter rector de la educación en su relación con el desarrollo. Partir de un enfoque histórico-cultural es, fundamentalmente, adoptar una posición humanista y optimista: la personalidad no es innata, su formación y desarrollo se

encuentran íntimamente ligados as experiencias educativas y culturales en general que el individuo recibe, el nombre es educable. (Boronat, 2001, p. 08).

A autora enfatiza que, em Cuba, o sistema educacional reconhece o papel diretivo da educação e o seu compromisso de ser a influência mais qualificada na formação da personalidade da criança.

Ainda de acordo com Boronat (2001), essa abordagem teórica tem uma grande importância na prática pedagógica cubana, pois é necessário realizá-la reconhecendo, em primeiro lugar, que existe um tipo de atividade que não pode ser ignorada, que deve ocupar um lugar de destaque; em segundo lugar, que não se pode perder de vista que existem outros tipos de atividades capazes de revelar uma influência decisiva, nessa etapa do desenvolvimento. Lembramos que, no caso da Educação Pré-Escolar Cubana, a atividade principal na idade pré-escolar é o jogo e o jogo de papéis. Cuba tem adotado o jogo como uma prática pedagógica de grande importância, no desenvolvimento da criança e no currículo da Educação Pré-Escolar. Nesse sentido, Boronat (2001, p.15) afirma:

Asumiendo un enfoque histórico-cultural de esta actividad, entendemos que su origen, naturaleza y contenido tienen un carácter social: el juego humano no es instinto, surge e desarrolla bajo la influencia, intencionada o no de los adultos, de aquí la consideración de que los educadores pueden contribuir de manera significativa a elevar su potencial educativo, mediante la utilización de procedimientos muy peculiares de dirección pedagógica.

A autora justifica a posição em relação ao jogo, argumentando que isso não entra em contradição com respeito ao caráter independente dessa atividade, visto que os procedimentos relacionados ao jogo são encaminhados pela educadora com a finalidade de potencializar a sua ação. Explicita como isso se processa:

El adulto juega con los niños, y desde su posición de copartícipe del juego, mediante sugerencias, proposiciones, y si fuera necesario demostraciones, va conduciendo la actividad hacia el logro de objetivos educativos y sin perder de vista, además, las necesidades de los niños, sus intereses, propiciando su iniciativa y su creatividad. (BORONAT, 2001, p. 15).

A possibilidade formativa do jogo e a sua influência nas diferentes esferas do desenvolvimento psíquico estão diretamente ligadas à independência que as crianças alcançam por elas mesmas, por meio da atividade principal, o que justifica a adoção realizada por Cuba da concepção do jogo como atividade principal:

Al asumir la concepción del juego como una actividad fundamental, es ubicado en el centro del currículo y se proyecta su utilización en diferentes momentos del proceso educativo. De acuerdo con ello, concebimos formas particulares de participación del educador, pero siempre bajo un criterio de intencionalidad, debiendo diferenciarse la utilización del juego como tal, de la utilización de procedimientos lúdicos para elevar el tono emocional en una actividad didáctica o para tratar determinados contenidos del programa mediante a realización de tareas lúdicas. (Boronat, 2001, p. 15).

O jogo como atividade fundamental, na etapa pré-escolar, com as características apresentadas anteriormente, tem uma história de aplicação em Cuba, nas instituições formais e não formais de educação infantil, e toma como base pesquisas de estudiosos cubanos, como Boronat, Duque, Garcia, entre outros.

Conforme Boronat (2001), a partir dos primeiros resultados do estudo, novas investigações de carácter experimental se iniciaram, com o objetivo principal de determinar novas orientações e procedimentos pedagógicos que permitissem elevar o nível de desenvolvimento das crianças na atividade do jogo.

No estudo desenvolvido no mestrado, utilizou-se principalmente o jogo de papéis, por ser o jogo que mais caracterizava a criança na idade pré-escolar. Das investigações descritas derivam as orientações metodológicas para trabalho prático com o jogo, nas instituições pré-escolares e nas modalidades não formais, que se uniram a uma preparação teórica docente, contribuindo:

[...] a que los educadores proyectaran mejor su trabajo y el de orientación a los padres, en lo referido a utilización del juego con fines de educación, en sus distintas formas de concebirse dentro y fuera de la institución. El juego alcanzo el rango de actividad fundamental y ocupó en el lugar que con tal razón le pertenece. (Boronat, 2001, p. 16).

A concepção do jogo e seu emprego, nas instituições educacionais cubanas, apoiam-se na base teórica do enfoque histórico-cultural, isto é, de sua compreensão de jogo como uma atividade que surge e se desenvolve sob a influência intencional ou não do adulto. Boronat (2001) destaca que, pelos resultados alcançados com a metodologia experimental, na década de 70, elaboraram-se orientações pedagógicas para o uso e a prática, por parte dos educadores:

Sin desconocer la importancia de la utilización de todos los tipos de juegos en la práctica de la educación de los niños de 0 a 6 años, la pedagogía preescolar cubana dedica especial atención a un tipo de juego que está presente en la mayoría

de las clasificaciones: o juego de roles, - también llamado simbólico, de papeles dramatizados o del “como si”, según diversos autores. Este tipo de juego tiene una significación especial para el desarrollo del niño en la edad preescolar. (Boronat, 2001, 21).

A autora define o jogo de papéis como uma forma particular de atividade das crianças, que surge no desenvolvimento histórico da sociedade, cujo conteúdo essencial é a atividade do adulto, suas ações e as interações pessoais. Não possui relação nenhuma com a hereditariedade, é um produto socialmente construído. Considera o jogo como uma atividade fundamental, na idade pré-escolar, porque os pequenos resolvem no jogo uma contradição que é própria dessa idade, como a de ser iguais aos adultos e fazer as coisas do modo como o fazem, ou ainda quando suas possibilidades reais não lhes permitem. É no jogo de papéis, em que as crianças podem fazer o que desejam, sempre no plano imaginário, de sorte que este influencia de maneira significativa no desenvolvimento psíquico da criança, constituindo uma via para a solução e outra para a contradição (Boronat, 2001).

Nos jogos de papéis, podemos identificar claramente quatro elementos presentes mais ou menos segundo o desenvolvimento dos participantes, durante a realização dessa atividade: os papéis que assumem as crianças, as ações que desempenham os papéis, os objetos utilizados em suas ações, as ações realizadas entre os participantes dos jogos.

Boronat (2001) argumenta que os elementos delinham as ações, uma vez que, quando a criança assume um papel, atua como se fosse outra pessoa, geralmente um adulto ou ainda outra criança ou um animal, cujo nome e funções se atribuem, expressando-se verbalmente e com os gestos relacionados. As ações e as relações inerentes à pessoa que a criança diz ser, e as normas estabelecidas pela sociedade, atuam como regras ocultas dentro do jogo de papéis; para desempenhá-las bem, a criança tem que cumpri-las. As ações lúdicas se efetivam nesse tipo de jogo em um plano imaginário, podendo ser identificadas por não constituírem uma reprodução exata da realidade, mas um esquema dela. A criança não busca no jogo de papéis um resultado concreto, porque sabe que não produziu nenhuma mudança na realidade, a partir da ação exercida.

Os elementos que integram a estrutura do jogo de papéis estão presentes, de alguma forma, em outros tipos de jogos na posição em que ocupa a criança, as ações e os objetos que utiliza, assim como as relações que estabelece com os outros participantes do jogo.

Boronat (2001) faz algumas sugestões quanto à metodologia do trabalho pedagógico, na orientação de alguns jogos na idade pré-escolar, aludindo aos Métodos Orais e Práticos.

Os Métodos Orais (Boronat, 2001) são aqueles nos quais a educadora usa diversos procedimentos, como explicação, conversa e sugestões, intervenções, perguntas e negociações, sendo este último procedimento o mais efetivo para a educação através do jogo, pois, com as negociações, a educadora

a auxilia a criança para que aprenda a se organizar, durante situações diferentes em seus jogos, para posteriormente vir a resolvê-las. No Método Prático, é sugerido à educadora que demonstre os jogos, jogue junto com as crianças, dê exemplos com a ajuda de dois ou três colegas, para que todos vejam. A demonstração deve ser breve e pode ser repetida várias vezes com outras crianças e com aqueles que desejam participar.

Os métodos e procedimentos interferem de forma direta e indireta, no conteúdo e desenvolvimento dos jogos, mas a autora chama a atenção para que a educadora tenha a consciência de que o jogo é uma atividade independente e onde não pode perder de vista a iniciativa criativa das crianças. Essas sugestões didáticas foram desenvolvidas para a atuação dos professores, nos diferentes tipos de jogos, com base na classificação de Jean Piaget (1998), como os jogos de papéis, os jogos dramáticos, os jogos de construção, os jogos de movimentos e os jogos didáticos. A autora recomenda alguns conteúdos para o jogo das crianças, a fim de que os educadores saibam combinar suas diferentes manifestações, com o propósito de enriquecer os jogos infantis, como os brinquedos – “Los juguetes”, a vida em torno da criança – “la vida circundante”, e a literatura artística – “La literatura artística” (Boronat, 2001).

A propósito, este trabalho tem como fundamento a Teoria Histórico-Cultural, razão pela qual assumimos a concepção de desenvolvimento eminentemente histórica, de modo que o desenvolvimento do psiquismo e da personalidade é determinado pelas interações socioculturais mediadas.

Vygotsky (1991), Leontiev (1994) e Elkonin (1998), através de seus estudos, defendem que a cultura e a sociedade exercem influência no brincar, sendo que Leontiev (1994) defende o papel da atividade lúdica como espaço de ação da criança, em que ela descobre as relações existentes entre os homens.

É por meio dos jogos que diversas relações entre os homens e a sociedade são construídas e reconstruídas; é através do jogo que a criança tem contato com o mundo real e objetivo de forma ampla e sem restrições, tornando incontestável sua importância no desenvolvimento da personalidade infantil.

1.3 Algumas reflexões

Enfim, para a Teoria Histórico-Cultural o jogo é compreendido como a atividade principal da criança pré-escolar, conforme discutimos anteriormente.

O homem é um ser social e o desenvolvimento dos processos humanos, principalmente na infância, ocorre pelas relações sociais estabelecidas desde o seu nascimento, por intermédio da relação mediada com outros homens.

Nessa ótica, para compreendermos o jogo de papéis ou jogo protagonizado e o seu lugar na Teoria Histórico-Cultural, precisamos entendê-lo como uma forma específica de atividade humana pela qual as crianças se apropriam da experiência social da humanidade. O trabalho é uma forma específica e superior de atividade humana, e o jogo – podemos dizer – é uma forma específica de atividade humana da criança, que é, de acordo com essa teoria, historicamente construído. O papel do jogo de papéis, segundo Elkonin (1998), consiste em cumprir as obrigações que o papel impõe e exercer os direitos com respeito aos demais participantes do jogo.

Podemos concluir que o jogo, (principalmente o jogo de papéis) e o seu envolvimento escolar na Educação Infantil cubana, é uma das principais atividades para o desenvolvimento das crianças dessa fase. Enquanto brinca, a criança pode desenvolver capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação, entre outras tantas. Ao jogar, as crianças fazem elaborações sobre a realidade e a cultura na qual se inserem como sujeitos sociais, questionando e construindo regras e papéis sociais do mundo adulto. Com base no exposto nas páginas anteriores, é possível afirmar que, nas brincadeiras e jogos de papéis, as crianças podem ultrapassar a realidade, através da imaginação.

O processo de brincar tem como base a experiência das crianças em seu meio social e cultural, e é por suas vivências cotidianas que podem adquirir consciência de si e do mundo, enquanto elaboram significados sobre a realidade. A atividade lúdica oferece a oportunidade de a criança transitar entre a fantasia e a realidade e vice-versa, num movimento dialético que cria e recria significados para os objetos e situações sociais. O processo de imaginação está estreitamente associado à atividade lúdica, sendo a base de toda atividade criadora. Estas exigem imaginação, combinação, modificação da realidade e superação da experiência imediata.

No que tange à criança pequena, podemos destacar que as experiências que ela vivencia precisam ser ricas, visto que essa condição cria as possibilidades de ela desenvolver a imaginação e a criatividade em suas atividades, especialmente por meio de suas diferentes modalidades de brincadeiras. E, quanto mais possibilidades tiver de desenvolver sua imaginação, mais criativa será, nas suas ações/interações com a realidade.

Desde muito pequena, a criança pode interagir com objetos e brinquedos mediados pelos adultos e assim aprender suas propriedades e usos sociais. Isso permite a compreensão das formas culturais de atividades de seu grupo social.

Se compreendermos que a atividade lúdica não é natural, nem biológica, entenderemos por que a abordagem fundamentada na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento confere à Educação Infantil papel fundamental na organização e no planejamento de condições propícias para o desenvolvimento e a aprendizagem do processo do brincar. Contudo, cabe ressaltar que a incorporação da brincadeira nas práticas pedagógicas significa desenvolver diferentes formas de

jogos e brincadeiras que contribuam de modo particular para a ampliação da rede de significados construídos pelas crianças, com destaque não somente para as brincadeiras de jogo de papéis organizadas pelas próprias crianças, como também para a transmissão e a recriação das brincadeiras tradicionais da história e cultura.

Defendemos a incorporação da brincadeira de jogo de papéis pela Educação Infantil, porque, conforme vimos antes, trata-se de uma das várias manifestações de atividade fundamental, através da qual as crianças reconstróem suas vivências socioculturais, ampliando seus conhecimentos sobre si e sobre o mundo ao seu redor. Ao organizar suas brincadeiras, as crianças fazem escolhas, negociam suas ações, planejam as situações, estabelecem regras e submetem-se a elas ou as negociam e as reconstróem, representam diferentes papéis, ocupam posições diferenciadas nas relações de poder, transformam os significados dos objetos, atribuindo-lhes novos nomes e funções. Por intermédio do jogo de papéis, as crianças aprendem a lidar com os objetos e as situações, no plano mental, introduzindo-se no plano das ideias e representações.

Referências

- Boronat, M. M. E.** (2001). *El juego em la edad preescolar*. Ministério de Educación. Republica de Cuba, La Habana: Editorial Pueblo y Educación. 54 p.
- Brasil.** Ministério da Educação e do Desporto. (1998a). Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* – vol 1. Brasília: MEC/SEF. 103 p.
- Brasil.** Ministério da Educação e do Desporto. (1998b). Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* – vol 3. Brasília: MEC/SEF. 269 p.
- Celam.** (1980). *Criança em Cuba: 20 anos de Revolução*. São Paulo: Centro Editorial Latino-Americano (CELAM). 78 p.
- Cuba.** Ministério de Educación. (1992). *Educa a tu hijo. Programa para la familia dirigido al desarrollo integral del niño*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. 153 p.
- Cuba.** Ministério de Educación. (1994a). *En Torno al programa de Educación Preescolar. Colectivo de Autores de Educación Preescolar*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. 49p.
- Cuba.** Ministério de Educación. (1994b). *Cuba: una alternativa no formal de educación preescolar. Colectivo de Autores de Educación Preescolar*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. 18p.
- Cuba.** Ministério de Educación. (2002). *Organización y perspectivas de la educación inicial en Iberoamérica*. Disponível em: <http://www.oei.es/observatorio2/pdf/cuba.PDF>. Acesso em: 01 abr. 2009.
- Cuba.** Ministério de Educación. (2004). *Oficina internacional de Educación el desarrollo de la educación - Informe Nacional*. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/cuba/ibecuba.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2009.

- Elkonin, D. B.** (1998). *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Fazenda, I.** (Org.). (1989). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez. V. 01. 174 p.
- Gallahue, D. L. & Donnelly, F. C.** (1996). *Developmental physical education for today's children*. 4th. United States. Champaign. Human Kinetics. P.O. 744 p.
- Hernández, M. V., Quintero, G. V., Herrera, M. A., & Rodríguez, M. C.** (1995). *Sistema Educativo Nacional de Cuba. Capítulo 4. Estructura del Sistema Educacional*. Disponível em: < <http://www.oei.es/quipu/cuba/> >. Acesso em: 15 mar. 2009.
- Hernández, M. V., Quintero, G. V., Herrera, M. A., & Rodríguez, M. C.** (1995) *Sistema Educativo Nacional de Cuba. Capítulo 7. Educación Preescolar*. Disponível em: < <http://www.oei.es/quipu/cuba/> >. Acesso em: 15 mar. 2009.
- Hurtado, J. L.** (2001). *Um nuevo concepto de Educación Infantil.*, Ministério da Educação, Republica de Cuba. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. 30 p.
- Leontiev, A. N.** (1994). *Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar*. In: L.S. Vygotsky, A. R. Luria, & A. N. Leontiev, Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 6. ed. pp. 119-142. São Paulo: EDUSP.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A.** (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU. 99 p.
- Piaget, J.** (1998). *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 137 p.
- Unesco.** (2006). *A Educação Cubana*. Disponível em: [www.ibe.unesco.org e http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/LATIN_AMERICA_and_the_CARIBBEAN/Cuba/Cuba.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/LATIN_AMERICA_and_the_CARIBBEAN/Cuba/Cuba.pdf). Acesso em: 01 abr. 2009.
- Vygotsky, L. S.** (1982). *Obras Escogidas: problemas de psicologia geral*. Fuenlabrada, Madrid: Gráficas Rogar. 387 p.
- Vygotsky, L. S.** (1995). *Obras Escogidas*. Vol. III. Madri: Visor. 340 p.
- Vygotsky, L. S.** (2008). *A Formação Social da Mente*. 2^a tir. São Paulo: Martins Fontes. 182. p.

Educação básica integrada à educação profissional na modalidade de jovens e adultos no Brasil: Uma análise sobre permanência e êxito dos alunos

Raquel Matys Cardenuto¹, Luciane Costa de Oliveira², Lidiane Falcão Martins³

¹*Diretora Geral, IFSC – Câmpus Lages (Brasil)*

²*Professora, IFSC – Câmpus Lages (Brasil)*

³*Técnica em Assuntos Educacionais, IFSC – Câmpus Lages (Brasil)*

raquelmc@ifsc.edu.br, luciane.costa@ifsc.edu.br, lidiane.falcao@ifsc.edu.br

Resumo

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios brasileiros – PNAD – divulgados em 2003, 68 milhões de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos, e mais, não concluíram o ensino fundamental e, apenas, 6 milhões (8,8%) estão matriculados em programas de Educação de Jovens e Adultos - EJA. A partir desses dados e tendo em vista a urgência de ações para aceleração do desenvolvimento social e econômico, o Governo Federal instituiu, em 2005, no âmbito federal o primeiro Decreto do Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. A oferta é dada alternando a formação geral com a formação técnica, de forma concomitante, aos cidadãos que não tiveram a oportunidade de estudar em idade regular e que não tiveram êxito em sua vida profissional e pessoal. Com ele se busca contribuir para a superação do quadro da educação brasileira, e impõe a construção de respostas para diversos desafios, tais como: a formação do profissional, a organização curricular integrada, a utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante. Buscando avaliar e contextualizar o envolvimento dos alunos neste Programa o presente trabalho teve como objetivo avaliar a permanência e êxito dos alunos do PROEJA no Câmpus Lages do Instituto Federal do Estado de Santa Catarina – IFSC - analisando os fatores que os fizeram entrar no curso, concluir o mesmo ou os que os fizeram desistir. Realizou um acompanhamento dos alunos através de reuniões entre a equipe pedagógica e entrevista aos alunos. Percebeu-se que, apesar da significativa demanda de jovens e adultos que precisam de elevação de escolaridade e de uma qualificação profissional, a iniciativa individual se revelou frágil. Os resultados obtidos demonstraram que os principais motivos da evasão foram: dificuldades familiares, financeiras e intelectuais. Conclui-se que um dos fatores que levam isso é a questão cultural da região, cuja baixa estima das pessoas faz com que elas não acreditem em seu potencial e assim não consigam ter uma postura empreendedora. Outro

fator é a falta de experiência didática dos docentes para atuar de forma efetiva com esse público alvo com exigências pedagógicas diferenciadas.

Palavras-chave: Educação profissional; Educação de jovens e adultos; Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica brasileira.

Abstract

According to data from the National Household Sample Brazilians released in 2003, 68 million youth and adult Brazilian workers aged 15 and over, not completed primary school, and only 6 million (8.8%) are enrolled in programs for Youth and Adults - EJA. From these data and in view of the urgency of actions to accelerate the social and economic development, the Federal Government established in 2005, under the first Federal Decree of the National Program for Integration of Basic Education in Vocational Education Mode Education Youth and Adult - PROEJA. The offer is given alternating training with technical training, concomitantly, to citizens who have not had the opportunity to study in regular age and who have not been successful in their professional and personal life. With it seeks to contribute to overcoming the framework of Brazilian education, and requires the construction of answers to many challenges, such as professional training, curricular organization integrated the use of methodologies and assistance mechanisms that favor the permanence and student learning. Trying to evaluate and contextualize the involvement of students in this program the present study was to evaluate the retention and success of students PROEJA in Campus Lages of Federal Institute of the State of Santa Catarina - IFSC - analyzing the factors that made them enter the course, complete the same or that they did give up. Conducted a monitoring of students through meetings between teaching staff and students interview. It was noticed that, despite the significant demand for youth and adults who need high educational and professional qualifications, individual initiative proved fragile. The results showed that the main reasons for dropout were: family difficulties, financial and intellectual. We conclude that one of the factors that lead to this question is the region's cultural, whose low esteem of people causes them not to believe in their potential and thus can not have an entrepreneurial attitude. Another factor is the lack of teaching experience of teachers for working effectively with this audience with differentiated pedagogical requirements.

Keywords: Vocational education, youth and adult education; Federal Network of Technological Education of Brazil.

1. Introdução

No Brasil, a educação básica compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, e o tempo de duração é, em média, de 13 (treze) anos. Mas, segundo dados da pesquisa nacional por amostra de domicílios – PNAD - divulgados em 2003, 68 milhões de jovens e adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos e mais não concluíram nem o ensino fundamental e, apenas, 6 milhões (8,8%) estão matriculados em programas de educação de jovens e adultos – EJA. Estes baixos índices de escolaridade da juventude brasileira e a necessidade de diminuir as taxas de desemprego fizeram com que nos últimos anos os governo federal brasileiro planejasse ações para amenizar estes problemas. A partir desses dados e tendo em vista a urgência de ações para ampliação das vagas no sistema público de ensino ao sujeito jovem e adulto, o governo federal instituiu, em 2005, no âmbito federal o primeiro Decreto do Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA - nº 5.478, de 24 de junho de 2005, e, em seguida, substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que introduz novas diretrizes que ampliam a abrangência do primeiro com a inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental da EJA.

O objetivo do PROEJA é a integração da educação profissional à educação básica. De acordo com o Decreto nº 5840, 13 de julho de 2006, os documentos base do PROEJA, e a partir da construção do projeto pedagógico integrado, os cursos PROEJA podem ser oferecidos das seguintes formas:

- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ou concomitante ao ensino fundamental;
- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ou concomitante ao ensino médio;
- Educação profissional técnica integrada ou concomitante ao ensino médio.

A partir de algumas experiências pilotos, ocorridas entre os municípios brasileiros e os institutos federais, que compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica brasileira, o Ministério da Educação – MEC – lançou, no ano de 2009, uma chamada pública convidando os institutos federais para que, em parceria com os municípios brasileiros, elaborassem propostas para implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com Formação Inicial e Continuada e o Ensino Fundamental - PROEJA FIC.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica brasileira. Esta rede vem crescendo e, nos últimos anos, foram entregues mais de 250 novos câmpus em todas as regiões do país. A expansão coincide com o

centenário desta rede, comemorado em 2009. Foi em 1909 que nasceram as primeiras unidades com esse perfil, na época chamadas de Escolas de Aprendizes Artífices. Este período também é marcado pela consolidação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Criados em dezembro de 2008, a partir dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET’s, escolas agrotécnicas federais e escolas técnicas vinculadas a universidades.

Os institutos federais estão presentes em todos os estados brasileiros. E são instituições que oferecem educação profissional em diversos níveis e modalidades de ensino, com estrutura multicampi, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas. O ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva assinou dia 16 de julho de 2008 o Projeto de Lei 3775/2008 que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no país. A matéria seguiu para aprovação no Congresso Nacional e em 29 de dezembro de 2008 foi sancionada pelo presidente. Os institutos federais devem ter forte inserção na área de pesquisa e extensão, visando estimular o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas e estendendo seus benefícios à comunidade. Metade das vagas são destinada à oferta de cursos técnicos de nível médio, em especial cursos de currículo integrado. Na educação superior, o destaque fica para os cursos superiores de tecnologia, engenharias e de licenciaturas. Ainda serão incentivadas as licenciaturas de conteúdos específicos da educação profissional e tecnológica, como a formação de professores.

Os institutos federais tem autonomia, nos limites de sua área de atuação territorial, para criar e extinguir cursos, bem como para registrar diplomas dos cursos por ele oferecidos. Ainda exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais. Cada instituto federal é organizado em estrutura com vários câmpus, com proposta orçamentária anual identificada para cada câmpus e reitoria, equiparando-se com as universidades federais.

1.1 O PROEJA FIC no Câmpus Lages do Instituto Federal de Santa Catarina

O Câmpus Lages é um dos 21 câmpus que compõe um dos institutos federais brasileiros que é o Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC. Este Câmpus faz parte do plano de expansão da Rede e existe há pouco mais de 2 (dois) anos. Este Câmpus, dentro de suas várias modalidades de educação, visa promover aos jovens e adultos, que não tiveram acesso à educação na idade própria, a inclusão social e a inserção no mercado de trabalho. Para que essa parte da população construa sua cidadania e possa ter acesso à qualificação profissional e aumentar as taxas de escolarização, e, respondendo a chamada pública do Ministério da Educação, de 2009, citada anteriormente, iniciaram-se as atividades para a oferta da primeira turma do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Formação Inicial e Continuada com o Ensino Fundamental - PROEJA FIC.

Essa oferta foi possível através de um convênio estabelecido entre o Câmpus Lages do IFSC e a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Lages. Essa parceria objetivou ofertar 90 vagas do PROEJA FIC com ingresso semestral, num total de três turmas com 30 (trinta) vagas cada. No termo de parceria, foi acordado que as aulas fossem de segunda a quinta-feira, no período noturno, nas escolas municipais, nas quais os alunos tiveram a formação geral, num total de 1280 horas, sendo 400 horas por semestre. Nas sextas-feiras, no Câmpus Lages do IFSC, aconteceram as aulas de qualificação profissional, com um total de 320 horas, sendo 80 horas por módulo, em um total de 4 módulos, ou seja, 4 semestres.

Os institutos federais têm seu foco no ensino técnico, através do desenvolvimento de habilidades que atinjam as competências previstas para cada formação. Nessa experiência de oferta do PROEJA FIC o Câmpus Lages ministrava conteúdos técnicos e o ensino formal era ministrado pela escola municipal. A profissionalização concomitante com formação geral seria uma forma de motivar o aluno a não desistir do curso e acelerar e incluir esses cidadãos brasileiros na sociedade letrada e no mundo do trabalho.

O público alvo desse trabalho foram jovens e adultos que não estavam mais na idade escolar regular. Segundo Oliveira (1999), o adulto é geralmente o mirante que chega as grandes metrópoles provenientes de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. Para o mesmo autor o jovem é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas de escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio. É bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana.

Para facilitar o ingresso no PROEJA FIC os inscritos tiveram possibilidade de participar sem barreiras burocráticas e formais no curso, já que esse processo facilitava o acesso do aluno ao ensino profissionalizante, pois esse não precisava realizar uma prova ou qualquer outro processo de classificação. A equipe pedagógica do Câmpus Lages foi até às comunidades e, mesmo sem recursos tecnológicos tais como internet e computador, realizou as inscrições (Figura 01).



Fig. 1: Realização de inscrições e matrículas nas comunidades locais.

Sendo assim, o presente trabalho teve como objetivo avaliar a permanência e êxito dos alunos do PROEJA FIC no Câmpus Lages do IFSC buscando entender os fatores que os fizeram entrar no curso, concluir o mesmo ou os que os fizeram desistir.

2. Metodologia

Inicialmente foram realizadas reuniões entre professores e equipe pedagógica do Câmpus Lages do IFSC e das escolas municipais envolvidas com o projeto. Foi construído um projeto pedagógico de curso que tentasse integrar os conteúdos da formação geral e da parte técnica. Depois disso foram realizados alguns encontros de capacitação com esta equipe, e preparação do material didático, antes do início das aulas. Foi elaborado um cronograma organizando os dias das aulas e a logística para transporte e alimentação dos alunos.

Durante o curso, periodicamente foram realizadas reuniões entre às equipes para fazer o acompanhamento e avaliação dos alunos. Foram mensuradas as matrículas efetuadas, o tempo de permanência, o número de evasões e o êxito na conclusão do programa. Para obtenção dos dados necessários, utilizou-se os dados do registro acadêmico do Câmpus Lages como fonte, tais como: número de matrículas, número de cancelamento de matrículas e número de alunos que concluíram (Tabela 01).

Tabela 1: Número de vagas, matrículas efetivadas, número de cancelamento de matrículas e número de alunos que concluíram das 03 turmas ofertadas de PROEJA FIC no Câmpus Lages do IFSC.

Turma	Vagas	Matrículas	Cancelamento	Concluintes
Turma I	30	16	08	08
Turma II	30	03	03	00
Turma III	30	15	10	05

Para obtenção dos motivos de desistência dos alunos, foi feito contato com cada um deles, para que os mesmos informassem suas razões (Tabela 02).

Tabela 2: Respostas dadas pelos discentes como justificativa para evasão no curso.

Motivos	Falta de apoio familiar	Não se identificou com o curso	Não foram contactados	Problemas financeiros	Não soube informar o motivo
Número de respostas	6	0	10	4	1

3 Resultados

Em relação aos motivos que fizeram com que os alunos ingressassem no curso, podemos perceber que os principais foram: assistência financeira; transporte; profissionalização; certificação; novos conhecimentos; retorno aos estudos; ser exemplo para a família e valorização pessoal.

Sobre as dificuldades encontradas pelos alunos, durante o curso, destacamos: falta de documentação pessoal; interrupção do fornecimento de alimentação; questões familiares; questões financeiras e questões de mobilidade física (Figura 02).



Fig. 2: Aula prática onde alguns alunos tiveram que enfrentar dificuldade de mobilidade.

Mesmo diante de tantas oportunidades e facilidades para o acesso, observou-se uma alta evasão. Segundo Oliveira (1999), os altos índices de evasão e repetência nos programas de educação de jovens e adultos indicam falta de sintonia entre essa escola e os alunos que dela se servem, embora não possam os desconsiderar, a esse respeito, fatores de ordem socioeconômica que acabam por impedir que os alunos se dediquem plenamente a seu projeto pessoal de envolvimento nesses programas.

Foi feita a tentativa de consulta com cada aluno desistente do curso. Algumas consultas foram de forma presencial, e outros por meio de ligação telefônica. Infelizmente na maioria dos casos o contato não teve sucesso. Isso porque muitos deles não comunicaram à instituição que iriam desistir e, quando tentado o contato através do telefone informado, o mesmo era inexistente, ou ninguém atendia. Acredita-se que isso se deve ao fato de ser um público predominantemente de classe sócio-econômica muito baixa e, na sua maioria não tinham nem telefone. Informaram o número de algum familiar ou vizinho, e de forma errada. Alguns alunos responderam que não tiveram o apoio familiar do companheiro (a) e dos filhos, e que por isso não tiveram motivação para continuar cuidando das rotinas domésticas e ainda seguir os estudos. Alguns alegaram problemas financeiros pois, mesmo recebendo uma ajuda financeira esta não foi suficiente para transporte, alimentação e outros gastos. Um deles não soube nem ao menos responder o motivo que o levou a desistir.

Com relação aos professores atuante no PROEJA FIC, também foram obtidas informações sobre as maiores dificuldades enfrentadas no processo de ensino-aprendizagem desse público. Para isso, os docentes participaram de entrevistas, reuniões e encontros regionais, e relataram suas dificuldades, sendo as principais citadas:

- Construir uma prática integrada em sala de aula e entre as instituições envolvidas;
- Baixo grau de entendimento pelos alunos;
- Longo tempo de afastamento dos alunos da escola;
- Níveis de conhecimento diferentes dos alunos;
- Falta de experiência didática e capacitação dos professores;
- Dificuldade de metodologias de fácil entendimento pelos alunos;
- Falta de material didático adequado;
- Heterogeneidade de idades, de conhecimentos e de experiências pessoais dos alunos.

Com relação ao despreparo didático para atuação com jovens e adultos, Oliveira (1999) cita que, no caso de jovens e adultos, seu desenvolvimento psicológico e suas modalidades de aprendizagem (seus valores, hábitos, atitudes, formas de organização do pensamento) teriam que ser respeitados, restando pouco espaço para a intervenção educativa. Nesse sentido, os professores têm muitas dificuldades didáticas, realmente um despreparo, para conseguir transmitir o conhecimento técnico necessário associado a todas essas variáveis citadas anteriormente.

Os materiais didáticos até fornecem o suporte necessário para unir o conteúdo técnico com as modalidades peculiares de aprendizagem dos jovens e adultos. Porém, a escassez de obras didáticas destinadas a esse público alvo é enorme. Dessa forma o professor adapta materiais e conteúdos para a realização de suas aulas, o que nem sempre é bem sucedido na prática.

De acordo com Leite (2013) a formação de professores que contemple as duas modalidades é um dos dos grandes desafios do PROEJA. E, como não é de conhecimento métodos para que os professores atuem na educação de jovens e adultos, por muitas vezes o professor utiliza a mesma didática utilizada com os alunos da escola regular, não levando em consideração a especificidade do aluno da EJA. Por outro lado o professor que atua na educação profissional também sofre com a falta de uma formação específica e, conseqüentemente, não consegue entender o modo de aprendizagem do aluno do PROEJA.

Também, segundo Leite (2013), existe um preconceito com o aluno da EJA. Ele é visto como alguém que não aproveitou em seu tempo e que agora quer, em menor período, resgatar o tempo perdido. Este problema deve-se, em partes, pela diferente trajetória acadêmica do corpo docente que lida com estes alunos. Na maioria dos casos os professores são mais jovens que os alunos e se deparam com uma nova realidade. Uma alternativa é definir propostas para uma educação que ultrapasse as barreiras físicas da escola, mas que garanta a qualidade da aprendizagem. São ações que eliminem o fracasso escolar, indo nas origens dos problemas. Para isso faz-se necessário conhecer esse espaço ocupado pelo PROEJA e suas reais necessidades.

A grande diversidade sócio-cultural e etária em sala de aula, aliada aos itens descritos anteriormente, acabam por finalizar a grande complexidade de se trabalhar com jovens e adultos. Existem pessoas com 18 anos na mesma turma que pessoas de 72 anos. O professor necessita ser extremamente flexível em suas práticas pedagógicas e ao mesmo tempo ter uma grande identidade com esse público. Há uma necessidade implícita nessa prática docente: atingir sentimentos positivos e conseguir humanizar a sala de aula para que eles se sintam acolhidos.

Para Neves (2013) do ponto de vista da permanência e o êxito do PROEJA na Rede Federal, verifica-se que o mesmo requer análises e ações aprofundadas sobre as condições adequadas para o desenvolvimento de cursos que integrem a educação básica com a educação profissional, tendo como referência as experiências acumuladas em ambas às modalidades: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional (Figura 03).

Ainda segundo Neves (2013), em relação às altas taxas de evasão, existem dificuldades quanto à efetivação do programa, tais como: a definição de quais cursos atendem as demandas das regiões envolvidas; a integração curricular; a adequação as especificidades dos trabalhadores jovens e adultos; e, a qualificação dos servidores docentes e técnico administrativos para lidar estas questões. Diante do exposto, entende-se que a capacitação dos educadores que trabalham neste programa são

fundamentais para que os objetivos sejam alcançados, isto é, para que os estudantes destes cursos concluam a educação básica, construam conhecimentos para o exercício profissional e atuem com mais autonomia na sociedade.



Fig. 3: Permanência e êxito dos concluintes do PROEJA FIC em 2012.

4. Considerações finais

As experiências em PROEJA estão avançando e se fortalecendo. Os resultados destas experiências são similares em diferentes regiões brasileiras. No caso do estudo em questão, percebeu-se que, apesar da significativa demanda de jovens e adultos que precisam de elevação de escolaridade e de uma qualificação profissional, a iniciativa e vontade de realizar o curso foi baixa. Os motivos da desistência foram por razões simples. Conclui-se que um dos fatores que agravam-se neste caso é a questão cultural da região. A frágil auto estima das pessoas faz com que elas não acreditem em seu potencial e assim elas não conseguem ter uma iniciativa empreendedora.

Um fator levantado nas reuniões de avaliação, e que deve ser estudado, é sobre tipo de profissionalização que está sendo oferecido. Deve-se verificar se é realmente o tipo de conhecimento que o público-alvo deseja adquirir. As ofertas são planejadas de acordo com o arranjo produtivo da região. Porém, muitas vezes estes jovens e adultos querem uma qualificação diferente, para tentarem inovar e oferecer um novo tipo de serviço para a região.

Outro fator é a falta de experiência didática dos docentes para atuar de forma efetiva com esse público alvo com exigências pedagógicas diferenciadas. Os principais desafios sem dúvida são: formação profissional, organização curricular integrada e mecanismos e metodologias de assistência que favoreçam a permanência e êxito dos alunos.

Referências

- Brasil**, Ministério da Educação (2007). *Documento Base do PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos / Formação Inicial e Continuada / Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/ SETEC.
- Brasil**, Ministério da Educação (2013). *Portal do PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos*. Recuperado em 22 julho 2013, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12292&Itemid=573
- Brasil**, Ministério da Educação (2009). *Portal da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. Recuperado em 22 julho 2013, de <http://redefederal.mec.gov.br>
- Decreto n.º 5.478**, de 24 de junho de 2005 (2005). Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília. 2005. Recuperado em 1 agosto, 2013, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm
- Decreto n.º 5.840**, de 13 de julho de 2006 (2006). Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília. 2006. Recuperado em 1 agosto, 2013, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm
- Lei n.º 11.892** de 29 de dezembro de 2008 (2008). Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília. 2008. Recuperado em 13 julho, 2013, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm
- Leite**, S. F. (2013) PROEJA: A Relação Existente entre Educação Profissional, Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos. *EJA EM DEBATE*, 2(2), 41-54. Recuperado em 24 julho, 2013, de <http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>
- Neves**, B. M. (2013) A Educação de Jovens e Adultos nos Institutos Federais. *EJA EM DEBATE*, 2(2), 55-70. Recuperado em 24 julho, 2013, de <http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>
- Oliveira**, M. K. (1999). Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 59-73.
- Pacheco**, E. (2011). *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. São Paulo: Moderna.

Os alunos e a escola: Retrato de um envolvimento educativo na sombra¹

Students and school: Portrait of an educational involvement in the shadow

Jorge Adelino Costa, Maria da Esperança Martins

Universidade de Aveiro (Portugal)

jcosta@ua.pt, esperancamartins@ua.pt

Resumo

Enquadramento conceptual: A crescente importância que tem sido atribuída à competição em educação, em particular no que diz respeito à procura dos melhores resultados escolares e à obtenção de lugares nas universidades e nos cursos de maior prestígio e rentabilidade profissional, é um dos motes para debater o interesse e o envolvimento dos alunos na escola, tendo em conta, especificamente, a questão da frequência de explicações. **Objetivos:** Com esta intervenção pretendemos problematizar a relação entre o envolvimento dos alunos na escola e a frequência de explicações, procurando evidenciar como o fenómeno das explicações, ainda que na sombra (*shadow education*), tem um papel relevante na vida escolar de um crescente número de estudantes em todo o mundo e poderá ser lido como “envolvimento escolar fora da escola”. **Metodologia:** Esta problemática será desenvolvida com base nos dados provenientes de entrevistas e questionários aplicados a diretores e estudantes de empresas de explicações em quatro cidades – Lisboa, Brasília, Seul e Otava – analisando o tempo dedicado pelos alunos a este tipo de atividades e suas implicações no envolvimento escolar e educativo. **Resultados:** Em termos de resultados globais, verifica-se uma maior presença dos alunos em explicações nas cidades de Seul e Brasília, embora os dados de Lisboa e Otava evidenciem fenómenos reais que abrangem todos os graus de ensino. **Conclusões:** A análise do tempo dedicado, do dinheiro despendido e da crença no impacto positivo das explicações nos resultados escolares permitem-nos construir uma visão mais clara deste fenómeno nas cidades em estudo. Para além de outras conclusões relativas à globalização do

¹ Este trabalho é financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do projeto “Xplika Internacional – análise comparada do mercado das explicações em cinco cidades capitais” (PTDC/CPE-CED/104674/2008).

fenómeno (políticas, pedagógicas, económicas, familiares, psicológicas, de bem-estar, de justiça e equidade), queremos aqui enfatizar a importância que alunos e famílias atribuem a esta atividade que, não obstante se situar fora da escola, deverá ser lida como envolvimento efetivo na escola ou, pelo menos, como investimento nos bens educativos que a escola proporciona.

Palavras-chave: explicações; envolvimento escolar; tempo escolar.

Abstract

Conceptual Framework: The increasing importance that has been attributed to competition in education, in particular in what concerns the demand for better school results and the entrance in the universities and in the courses of greater prestige and professional profitability, is one of the mottos to discuss the interest and the engagement of the students in school, taking into account, specifically, the question of private tutoring. **Objectives:** With this intervention we intend to problematize the relationship between the engagement of the students in the school and the use of private tutoring, seeking to show how the phenomenon of tutoring, even in the shadow, has an important role in the school life of a growing number of students in the whole world and can be read as school engagement outside of the school. **Methodology:** This issue will be developed based on data from interviews and questionnaires applied to directors and students of the private tutoring centers in four cities - Lisbon, Brasilia, Seoul and Ottawa - analyzing the time spent by the students in this type of activity and its implications on the school and educational engagement. **Results:** In terms of overall results, there is a greater presence of students in private tutoring in cities like Seoul and Brasilia, although data from Lisbon and Ottawa depict real phenomena that cover all levels of education. **Conclusions:** The analysis of time and money spent, and the belief in the positive impact of private tutoring on school results allows us to build a clearer picture of this phenomenon in the cities studied. Among other findings concerning the phenomenon of the globalization (political, educational, economic, familial, psychological, welfare, justice and equity), we want to emphasize here the importance that students and families attach to this activity that, regardless of being located outside school, should be read as effective engagement in school or, at least, as investment on the educational goods of school.

Keywords: Private supplementary tutoring; student engagement in school; school time.

1. Introdução

Face à mundialização do fenómeno das explicações, não podemos mais ignorá-las. Elas refletem a preocupação crescente em responder às novas exigências sociais e importa olhá-las como trabalho dos alunos para a escola realizado fora da escola. A expectativa educacional parece continuar a

aumentar e as explicações surgem como um sistema paralelo ao ensino formal que parece favorecer os resultados académicos dos alunos, daí a sua crescente dimensão. É um fenómeno com impactes positivos e negativos a vários níveis. Face à crescente competitividade, muitas famílias recorrem a estes serviços na esperança de contribuir para melhorar os resultados académicos dos seus filhos e porventura aumentar as probabilidades de manutenção ou de mobilidade social ascendente. No entanto, é urgente acautelar que, tendo presente o nível socioeconómico dos alunos, esta atividade não agrave as desigualdades já presentes na sociedade atual e no sistema educativo, nomeadamente porque as explicações alimentam e são alimentadas por uma visão crítica da escola e potenciadas pela ideologia de mercado. Também é importante que as explicações não ponham em causa a eficácia e a qualidade do ensino nas escolas. Estamos assim perante um objeto de investigação e estudo que deve contribuir para uma maior reflexão social em torno das mudanças e dilemas atuais do sistema educativo (Afonso, 2008; Antunes & Sá, 2010; Bray, 1999; 2011; Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008; Costa, Neto-Mendes, Ventura, Azevedo e Gouveia, 2011; Glasman & Besson, 2004).

Com o presente artigo pretendemos contribuir para o conhecimento das explicações enquanto mecanismo de envolvimento escolar dos alunos a nível nacional e internacional. Tentaremos mostrar como o fenómeno das explicações, embora tomando formas diferentes, tem um papel importante na vida académica de muitos alunos em todo o mundo e na qualidade de desempenho dos sistemas educativos. Para isso, decidimos expor em traços gerais este fenómeno nas capitais Lisboa, Brasília, Seul e Otava.

2. As explicações: breve enquadramento

O mundo competitivo em que vivemos, a importância atribuída pelas famílias à educação, as críticas ao ensino formal e uma multiplicidade de características específicas dos sistemas educativos geram um ambiente propício para a crescente procura de explicações e, conseqüentemente, para o crescimento da oferta devido às oportunidades de negócio proporcionadas pelo mercado. É cada vez mais consensual o reconhecimento de que o fenómeno das explicações está globalizado, conhecendo mesmo uma fase de expansão em muitos países europeus (Bray, 2011) e não europeus (Bray, 2009; Bray & Lykins, 2012).

As explicações têm vindo a ganhar um crescente impacte educacional e económico, alimentado precisamente pela crescente competição e pelos défices do ensino formal. Constituem um verdadeiro mercado, porque são atividades particulares pagas, dependem da iniciativa privada, são prestações de serviço e por isso visam fins lucrativos, estão sujeitas à lei da oferta e da procura e são livremente escolhidas por alunos/pais que têm reforço ou complemento escolar para atingir determinado

desempenho académico que permita a aprovação ou, no caso dos bons alunos, para atingir objetivos e expectativas de excelência (Afonso, 2010; Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008).

O nosso interesse pela temática e os estudos que a equipa de investigação em que nos inserimos dedica às explicações desde 2000 levam-nos a relevar alguns aspetos que ressaltam da investigação realizada sobre o fenómeno. As explicações são um fenómeno em crescimento em países prósperos e em países pobres; embora se orientem para todos os níveis de ensino, são especialmente comuns em anos de escolaridade nos quais os alunos estão sujeitos a exames, tanto ao nível da educação básica, quanto da secundária ou superior; as estruturas organizacionais para as explicações são muito variadas, desde as individualizadas até às multinacionais; ocorrem quer em empresas ou centros privados, muitas vezes sob a forma de *franchising*, quer em espaços domésticos, mas sempre fora dos tempos normais de frequência da escola; a qualidade das explicações é também muito diversa, sendo poucos os países cujos governos regulam total ou parcialmente a atividade; apesar de serem um fenómeno predominantemente urbano, a oferta e a procura de explicações tende a crescer também nas zonas rurais (Costa, 2007; Costa *et al.*, 2011; Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008; Ventura, Neto-Mendes, Costa & Azevedo, 2006).

Encaradas como continuidade do trabalho escolar para além do horário e do espaço físico da escola, tradicionalmente, as explicações eram procuradas sobretudo por alunos com dificuldades para a resolução de problemas escolares. Hoje em dia, são cada vez mais um investimento para a obtenção de melhores resultados escolares e para reforço das probabilidades de sucesso nos níveis de ensino posteriores, nomeadamente no ensino superior, e na vida profissional, sendo cada vez mais procuradas pelos bons alunos.

Enquanto oferta, as explicações podem concretizar-se de diversas formas. As modalidades e práticas mais comuns abarcam desde atividades enquadradas nos Centros de Atividades de Tempos Livres, onde as crianças e jovens são acolhidos quando não estão na escola, até aos diversos centros de explicações, passando ainda pela explicação doméstica individual e de grupo e pelo apoio gratuito dado por familiares, vizinhos e amigos, com maior ou menor regularidade, onde prevalece a função de suplemento direcionado ao desempenho escolar. Por serem as manifestações mais evidentes, concentramo-nos em particular nos serviços pagos prestados, fora da escola, pelos centros de explicações.

3. “Xplika internacional – análise comparada do mercado das explicações em cinco cidades capitais”

Em trabalhos anteriores (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2007; Ventura *et al.*, 2006) procuramos mostrar, através de uma “panorâmica internacional”, como o fenómeno das explicações tem verdadeiramente uma dimensão global, apesar de serem tão díspares as realidades analisadas quer do ponto de vista geográfico, quer em termos de estágio de desenvolvimento e respetiva inserção na economia global.

Sendo o fenómeno de alcance mundial, a oferta e a procura de explicações constituem realidades presentes nos mais diversos contextos geográficos. Se, por um lado, não podemos desprezar a dimensão que assume o mercado das explicações quer no que diz respeito aos “explicadores domésticos” (Silveirinha, 2007), quer relativamente aos “centros de explicações” de dimensão local que encontramos um pouco por toda a parte, por outro lado, a vertente de globalização da oferta tem vindo a assumir novos contornos com o aparecimento de empresas multinacionais que realizam investimentos fora das fronteiras dos respetivos países de origem, através do *franchising*, transformando-se em multinacionais e criando mesmo redes à escala mundial. Alguns negócios começam a diferenciar-se das explicações “tradicionais”, indo para além do apoio aos trabalhos de casa e da preparação para os testes, distanciando-se do papel de suplemento ao que é ensinado na escola: os chamados *centros de aprendizagem* (Aurini, 2003; Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008).

Pelos impactes que têm, as explicações enquanto objeto de estudo permitem estabelecer pontes teóricas e empíricas com praticamente todos os aspetos que atualmente são centrais em educação e nas políticas educativas. Por isso escolhemo-las e queremos aqui explorar a relação entre a procura por parte dos alunos e suas famílias e o envolvimento dos alunos na escola para a compreensão dos seus antecedentes e das suas repercussões e para o estudo da complexidade que marca as políticas e as práticas de aprendizagem e de ensino.

O nosso interesse pela problemática das explicações iniciou-se com a problematização de fenómenos como os *rankings* de escolas e o silenciamento a que era votado o papel das explicações na produção dos resultados escolares que estão na base daqueles (Neto-Mendes, Costa & Ventura, 2003). A primeira edição do *Projeto Xplika* teve objetivos claramente exploratórios da realidade nacional e local, permitindo reunir e interpretar informação dispersa e construir um retrato, ainda que incompleto, do fenómeno conhecido por explicações (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008; Neto-Mendes, Costa, Ventura, Azevedo & Gouveia, 2013). Para ajudar a conhecer melhor o fenómeno das explicações a nível nacional, decidimos numa nova fase do *Xplika* olhar o fenómeno além das nossas fronteiras.

A comparação internacional é aqui um exercício arriscado porque as razões apontadas pelos pais ou pelos próprios alunos para a procura de explicações são muito diversas e estão diretamente associadas às lógicas vigentes no sistema de ensino de cada país. Colocar a questão “quantos” é de imediato abordar questões como “porquê”, “qual o processo”, “de que forma”. Estamos perante um conjunto de variáveis bastante intrincadas, mas importa tentar clarificar o fenómeno. Contentamo-nos em evocar, em geral, as razões sociais e, em particular, as relacionadas com os sistemas de ensino para ajudar a compreender esta prática.

O projeto “*Xplika Internacional – análise comparada do mercado das explicações em cinco cidades capitais*”² é um projeto em curso (2010-2013) na Universidade de Aveiro, desenvolvido pelos investigadores Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes, Alexandre Ventura, Sara Azevedo e Adriano Uaciquete. O objetivo principal da nossa investigação consiste em tornar mais clara a situação das explicações em Portugal, Brasil, Coreia do Sul, Canadá e Moçambique, nomeadamente através de dados que nos mostrem a relação entre o envolvimento dos alunos na escola e a frequência de explicações, procurando evidenciar como o fenómeno das explicações tem um papel relevante na vida escolar de um crescente número de estudantes em todo o mundo e como poderá ser lido como “envolvimento escolar fora da escola”. A análise comparada de certos aspetos das realidades portuguesa, brasileira, sul-coreana, canadiana e moçambicana tem como objetivo, por um lado, compreender melhor o fenómeno das explicações nestes países e, por outro, fortalecer as relações de investigação entre os investigadores envolvidos. A seleção dos países (capitais) teve em conta o facto de: i) Portugal ser o país de origem dos investigadores, onde as explicações estão em franco crescimento e merecem um estudo mais aprofundado; ii) o Brasil apresentar um sistema de “*cursinhos pré-vestibulares*” muito procurado e com uma grande oferta; iii) a Coreia do Sul possuir uma longa tradição de reflexão sobre a questão das explicações, serviço que conhece neste país uma procura em massa; iv) o Canadá conhecer também uma oferta significativa de reforço escolar, com grande crescimento do *franchising* e v) Moçambique por permitir saber como esta atividade se desenvolve num país africano. No que diz respeito aos resultados a obter com este projeto, pretende-se conhecer os centros de explicação, compreender como funcionam e qual o impacto que estes têm nos estudantes, professores, escolas e políticas públicas (Costa *et al.*, 2011).

Relativamente aos métodos utilizados, destacamos a documentação sobre o fenómeno das explicações a nível mundial, auxiliada por uma pesquisa criteriosa na Internet, igualmente útil para fazer um levantamento da oferta e da procura nas cinco capitais escolhidas. Seguiram-se as visitas

2 Sobre os resultados da investigação em curso, bem como para se ter um conhecimento mais aprofundado sobre a problemática das explicações, pode consultar-se o sítio deste projeto em: <http://www.ua.pt/de/xplika/>

aos centros de explicações selecionados para melhor compreendermos como se manifestavam na prática as explicações. Tendo presente a dimensão do fenómeno, a diversidade e, naturalmente, a disponibilidade para colaborar na pesquisa participaram até ao momento no estudo 4 empresas em Lisboa, 3 em Seul, 5 em Brasília e 4 em Otava. No âmbito destas visitas, procedeu-se à realização de entrevistas aos respetivos diretores (17 entrevistas gravadas) e à aplicação de questionários aos alunos (114 questionários em Lisboa; 216 em Seul; 129 em Brasília e 42 de Otava).

Com o presente trabalho problematizaremos em particular duas vertentes fundamentais: a caracterização do fenómeno em termos da procura, tempo dedicado, disciplinas mais visadas e, por outro lado, as razões deste envolvimento na sombra e respetivas perceções do impacte no envolvimento escolar e educativo. A análise que aqui apresentamos é suportada por um conjunto de dados empíricos recolhidos nas cidades de Lisboa, Brasília, Seul e Otava.

4. Análise comparada do mercado das explicações em Portugal, brasil, coreia do sul e Canadá

Na análise levada a cabo torna-se evidente que a atividade das explicações surge “colada” à escola formal, muito dependente do seu currículo e dos exames a que os alunos terão de se sujeitar. A afirmação progressiva de “autonomização” curricular e pedagógica destas empresas relativamente ao currículo da escola formal não está patente nas entrevistas dos diretores entrevistados. Na generalidade, continua a haver uma orientação predominantemente supletiva da escola formal, seja ela pública ou privada. Apenas em Lisboa se detetaram indícios de orientações e práticas pedagógicas alternativas à escola formal, com alguns centros a aproximarem-se do modelo dos centros de aprendizagem (Rodrigues, 2012; Rodrigues & Costa, 2013).

4.1 Razões da procura de explicações

A competição é um fator que se encontra em destaque no nosso estudo e é também uma das razões da procura de explicações. Esta situação pode levar-nos a concluir que as exigências colocadas pela frequência de anos escolares correspondentes ao ensino secundário, pelo seu caráter mais seletivo e onde o sucesso é determinante para aceder aos níveis de escolarização seguintes, parecem contribuir para o incremento do fenómeno das explicações e, por outro lado, demonstram que os clientes das explicações não são apenas os alunos que apresentam dificuldades ou desfasamentos nas matérias, mas os bons alunos que pretendem manter ou mesmo subir as suas notas.

Podemos ver, na tabela 1, as razões apontadas pelos alunos para o recurso a explicações nas quatro cidades. Como podemos constatar, nos casos de Seul e Brasília, a obtenção de resultados que permitam o acesso ao ensino superior ou a determinado curso é a categoria que os alunos dos centros mais referem (49,47% e 46,82% dos inquiridos de Seul e Brasília, respetivamente). No caso de Lisboa, ainda que esta razão também seja importante, merecem destaque os “resultados negativos” na escola (resultados que não asseguram a transição de ano, uma vez que o sistema português admite a reprovação) e os “resultados positivos, mas baixos”, motivos apontados, em ambas as respostas, por 33,06% dos inquiridos. No caso de Otava, destacam-se como principais motivos para a frequência de explicações os “resultados positivos, mas baixos” (19%) e “resultados que não garantem o acesso à Universidade/curso desejado” (16,6%).”

Tabela 1. Razões para a frequência de explicações

Razões	Lisboa		Seul		Brasília		Otava	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Resultados negativos	36	33,06	8	4,26	20	17,46	-	-
Resultados positivos, mas baixos	33	33,06	32	17,02	9	7,14	8	19
Resultados que não garantem acesso à Universidade/curso desejado	23	25,62	93	49,47	57	46,82	7	16,6
Outros motivos	10	8,26	55	29,25	36	28,57	26	61,9
Total	102		188		122		41	
Sem resposta/Nulo	12		28		7		1	

4.2 Disciplinas mais procuradas

As disciplinas a que os alunos mais procuram apoio e a que os centros de explicação procuram dar as melhores respostas são diversas. Analisando os dados de que dispomos, podemos inferir que as disciplinas mais procuradas são aquelas em que os alunos apresentam maiores dificuldades ou então fazem parte de áreas que dão acesso aos cursos superiores mais exigentes a nível de acesso mas também mais propícios à obtenção de melhores empregos e melhores salários (Costa, Gouveia & Rodrigues, 2012; Costa, Ventura, Neto-Mendes & Martins, 2013; Gouveia, 2012). Recorrendo ao testemunho dos responsáveis dos centros, a Matemática é a disciplina a que os alunos mais procuram apoio, merecendo ainda destaque, com algumas diferenças de cidade para cidade, outras disciplinas da área das ciências naturais como a Físico-Química, a Língua Materna e o Inglês:

- “O nosso ranking interno é o Português, a Matemática, a Físico-Química e o Inglês” (Lisboa);
- “As matérias que têm mais demanda são a Matemática, Português, Física e Química” (Brasília);
- “O aluno vai fortalecer a base toda da Matemática e do Português em termos de compreensão e interpretação de texto. E aí o aluno vai progredindo” (Brasília);
- “Francês, Inglês, Matemática, são as fundamentais. Essas é que são as maiores. Com menor expressão temos Biologia, Química, Cálculo” (Otava).

4.3 Impacte positive das explicações nos resultados escolares

Na avaliação global da influência das explicações no seu desempenho escolar feita pelos explicandos (Tabela 2), 84,3% “concorda” com a afirmação de que as explicações “contribuíram para desenvolver novos hábitos de estudo”; 78,4% “concorda” com a afirmação de que as explicações “contribuíram para aumentar a sua autoconfiança”; 72,9% “concorda” que o recurso a explicações permitiu “superar as dificuldades que estiveram na origem da sua decisão de se inscrever nos centros de explicações” e 62,1% “concorda” com a afirmação de que o recurso às explicações permitiu “obter os resultados necessários para ter oportunidade de entrar no curso superior que pretende”. As elevadas percentagem associadas aos aspetos positivos mencionados e a reduzida escolha das categorias consideradas mais negativas como “Não se verificaram quaisquer diferenças” (7,2%) e “O excesso de trabalho acabou por ter resultados negativos” (8,2%) tornam evidente que o recurso aos centros de explicações parece ser encarado pelos alunos como uma estratégia compensadora com a qual a maioria beneficia. Apesar de conhecidas, as desvantagens das explicações foram ignoradas quase em absoluto quer pelos alunos inquiridos quer pelos responsáveis dos centros entrevistados.

Tabela 2. Opinião dos alunos sobre as explicações

Influência das explicações sobre o desempenho escolar	Lisboa (n = 78)			Seul (n = 131)			Brasília (n = 72)			Otava (n=39)		
	Sim	Não	Sem opinião	Sim	Não	Sem opinião	Sim	Não	Sem opinião	Sim	Não	Sem opinião
Ajudaram a desenvolver novos hábitos de estudo	89,18%	2,70%	8,11%	65,24%	10,95%	23,81%	95,12%	3,25%	1,63%	87,5%	5%	7,5%
Contribuíram para aumentar a autoconfiança	79,09%	18,18%	2,73%	61,72%	8,13%	30,14%	85,24%	5,74%	9,02%	87,5%	0%	12,5%
Permitiram superar as dificuldades que estiveram na origem da procura de explicações	90,91%	1,82%	7,27%	77,03%	5,74%	17,22%	63,56%	8,47%	27,97%	60%	2,5%	12,5%
Permitiram obter os resultados necessários para no curso superior pretendido	64,07%	3,88%	32,04%	75,60%	3,35%	21,05%	81,04%	5,17%	13,79%	27,5%	10%	62,5%
Não se verificaram quaisquer diferenças	4,67%	88,79%	6,54%	19,79%	52,08%	28,13%	4,23%	84,75%	11,02%	0%	76,9%	23,1%
O excesso de trabalho acabou por ter resultados negativos	3,73%	87,85%	8,41%	17,19%	61,98%	20,83%	3,33%	85,83%	10,83%	0%	76,9%	23,1%

Somos assim levados a inferir que, na opinião dos intervenientes, existe uma forte ligação entre os êxitos da educação formal e as explicações. Assim, quanto mais determinantes são os efeitos do sucesso escolar para a mobilidade social maior é a competição das famílias por um lugar nas melhores escolas, o que potencia a corrida às explicações e aos melhores explicadores. Contudo, para além destas e de outras vantagens, a literatura identifica alguns problemas que as explicações podem representar ao nível da manutenção e exacerbamento das desigualdades sociais a longo prazo; a influência negativa dos valores e comportamentos dos professores; o aumento da diversidade na sala de aula que pode redundar numa maior conflitualidade e prejuízo da autoridade docente (Bray, 2008).

Face ao exposto, e apesar de a dimensão mundial do fenómeno das explicações e o seu crescimento massivo levar Mark Bray (2002) a considerar que os governos deveriam pelo menos supervisionar a sua escala e natureza para terem noção do seu impacto nos orçamentos das famílias e das suas implicações na qualidade e eficácia do ensino formal, a regulação nas quatro capitais aqui analisadas é praticamente ignorada e/ou desvalorizada pelos responsáveis dos centros que até ao momento colaboraram connosco.

4.4 Tempo despendido em explicações

A maior divergência de resultados nas quatro cidades analisadas verificou-se na variável tempo despendido em explicações. A tabela 3 mostra que o tempo despendido e a intensidade do recurso a explicações são muito variáveis. Os alunos de Lisboa e Otava quando comparados com os de Seul e Brasília dedicam muito menos tempo às explicações. Se em Lisboa a frequência de explicações não vai além das 8 horas semanais e em Otava das 14 horas, em Seul a frequência mais significativa inicia-se no intervalo 10 a 14 horas e em Brasília no intervalo acima, das 14 a 20 horas por semana, representando uma tendência para a dupla jornada de trabalho coreana e brasileira. Esta tendência deve-se à massificação e forte tradição do recurso a explicações nestes dois países explicada, na Coreia do Sul, pelo peso dos exames que condicionam o acesso a um determinado nível de ensino e, no Brasil, pela forte competição no acesso às universidades e ao Colégio Militar.

Tabela 3 Tempo semanal despendido em explicações

Horas por semana	Lisboa		Seul		Brasília		Otava	
	n	%	n	%	n	%	n	%
0 -2 horas	52	45,61	-	-	-	-	19	45,2
2-4 horas	32	28,07	2	0,93	8	6,20	6	14,3
4-6 horas	26	22,81	8	3,70	7	5,43	7	16,7
6-8 horas	3	2,63	5	2,31	4	3,10	4	9,5
8-10 horas	-	-	7	3,24	3	2,33	1	2,4
10-14 horas	-	-	44	20,37	4	3,10	2	4,8
14-20 horas	-	-	69	31,95	13	10,08	-	-
20-28 horas	-	-	33	15,28	28	21,71	-	-
Mais de 28 horas	-	-	11	5,09	11	8,53	-	-
Sem resposta/nulo	1	0,88	37	17,13	51	39,53	3	7,1
Total	114	100	216	100	129	100	42	100

Diretamente relacionada com o tempo dedicado às explicações está a variável investimento. Como já tivemos a oportunidade de afirmar, as explicações absorvem uma fração significativa do orçamento das famílias para a educação dos seus filhos (Ventura *et al.*, 2006). Para melhor compreendermos o investimento em explicações, refira-se que, tendo em conta o nível económico-cultural das famílias cujos filhos recorrem a explicações, mais de 70% dos pais dos alunos inquiridos nas quatro cidades são detentores de um grau de ensino superior e as suas profissões são sobretudo as de “empresários, administradores e gerentes de empresas”; “profissionais liberais”, particularmente, em Lisboa, Otava e Seul e “funcionários públicos”, sobretudo em Brasília. O nível académico superior e a profissão da maioria dos pais dos alunos inquiridos ajudam a explicar o facto de auferirem vencimentos mais altos, tendo assim possibilidades de pagar este tipo de apoio extra.

5. Considerações finais

O fenómeno das explicações integra aquilo que em termos internacionais se convencionou designar por educação na sombra – *shadow education* (Bray, 1999). Este tipo de educação corresponde a um conjunto alargado de atividades estruturadas desenvolvidas fora da instituição escolar com o fim principal de melhorar o desempenho académico dos alunos (Bray, 2011; Bray & Lykins, 2012; Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008).

Traçado e cumprido um plano relacional entre o envolvimento dos alunos na escola e o trabalho escolar fora da escola através do recurso a explicações prestadas em centros de explicações (Costa, et al., 2011) é possível demonstrar, pelo estudo comparado levado a cabo em Lisboa, Seul, Brasília

e Otava, que as explicações são um fenómeno real, do conhecimento geral, abrangendo todos os graus de ensino desde o básico ao universitário e que se debruça fundamentalmente sobre os conteúdos curriculares versados no ensino formal. Na análise do fenómeno nas quatro capitais a que nos reportamos neste trabalho, apesar das diferenças geográficas, económicas, sociais e desenvolvimentais, como também já foi evidenciado em estudos internacionais (Bray, 1999, 2011; Bray & Lykins, 2012) é possível identificar tendências, no que respeita ao perfil dos clientes, às razões da procura destes serviços, às disciplinas mais procuradas e às vantagens do recurso a estes serviços por parte dos alunos/famílias e apenas um contraste mais acentuado no que respeita ao tempo despendido e à regularidade de recurso a estes serviços.

Pelo perfil dos alunos que frequentam os centros analisados, podemos concluir que o fenómeno da procura de explicações ocorre em todos os ciclos escolares, verificando-se, particularmente em Brasília e Otava, uma tendência para uma antecipação da procura em ciclos precoces como o pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico. Como seria de esperar a maior expressão da oferta e da procura centra-se nos níveis de ensino correspondentes ao ensino básico e secundário pelo seu carácter mais seletivo e onde o sucesso é determinante para aceder aos níveis de escolarização seguintes. Este aspeto explica que a principal razão apontada para a frequência de centros de explicações nas quatro capitais seja a obtenção de resultados que assegurem o acesso ao ensino superior ou a um determinado curso.

No que respeita às disciplinas mais procuradas, os resultados coincidem com as investigações internacionais conhecidas sobre o assunto (Por exemplo Bray, 2011; Bray & Lykins, 2012). A Matemática surge assim, sem surpresa, como uma das disciplinas a que os alunos mais recorrem e, por isso, é também uma disciplina relevante na oferta de serviços disponibilizada pelos centros.

No que respeita ao investimento financeiro das famílias, o estudo comparado que realizámos corrobora o intensificar dos investimentos nas explicações como garante de melhores resultados escolares e como reforço das probabilidades de sucesso nos níveis de ensino posteriores e na vida profissional. A justificação do investimento reforça-se pelo potencial efeito positivo das explicações na obtenção de melhores resultados escolares, no aumento da autoestima, na organização/orientação do estudo, na obtenção de conhecimentos e desenvolvimento de competências e do sentido crítico, relatado pelos responsáveis pelos centros e pelos próprios alunos que inquirimos, confirmando também dados presentes em estudos anteriores (por exemplo, Bray, 2011; Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008)

A terminar, a maior divergência de resultados nas quatro cidades analisadas verificou-se na variável tempo despendido em explicações por semana. Os alunos de Lisboa e Otava quando comparados com os de Seul e Brasília dedicam muito menos tempo às explicações. Explicamos esta diferença pelo facto de os inquiridos em Lisboa e Otava constituírem um grupo mais heterogéneo, formado

por alunos com baixos resultados escolares e alunos excelentes que recorrem a explicações para obter classificações ainda mais elevadas. Em contraponto, os inquiridos em Seul e Brasília parecem constituir um grupo mais homogêneo do ponto de vista da pertença a uma excelência académica média-alta para quem é fundamental obter resultados que garantam o acesso à universidade e curso pretendidos (Costa *et al.*, 2013).

Para compreender o envolvimento dos alunos na escola cada vez mais faz sentido compreender o recurso às explicações. Este obedece à procura de sucesso educativo e é uma das respostas à competitividade pela educação enquanto valor social e económico que se verifica fora da escola. Nos tempos que correm, para a construção de uma visão holística dos processos educativos em plena era do conhecimento, urge conhecer melhor o fenómeno sem fronteiras das explicações. Como já tivemos oportunidade de afirmar em outros trabalhos (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008, Costa *et al.*, 2013), face ao crescimento acentuado da oferta e da procura de explicações e respetivas consequências a todos os níveis, as explicações merecem consideravelmente mais atenção dos decisores políticos, investigadores, famílias e da sociedade em geral do que aquela que receberam até ao momento, apesar da crescente tendência, nacional e internacional, para que a atividade saia da sombra. Assim, à semelhança de outros estudos (Bray, 2009; Bray & Lykins, 2012; Costa *et al.*, 2008), procuramos aqui reforçar que as explicações, ainda que ocorram fora da escola, são um claro indicador do envolvimento dos alunos na escola e nos bens educativos que esta proporciona.

Referências

- Afonso, A. J. (2008). O mercado em educação e as explicações. *Jornal "A Página", Nº 181, Agosto/Setembro 2008.*
- Afonso, A. J. (2010). Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação, *Educação & Sociedade, 31(113)*, 1137-1156.
- Antunes, F., & Sá, V. (2010). *Públicos escolares e regulação da educação. Lutas concorrenciais na arena educativa.* Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Aurini, J. (2003). *Market Professionals in the Private Tutoring Industry: Balancing Profitability with the Humanistic Face of Schooling.* Toronto: Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- Bray, M. (1999). *The shadow education system: private tutoring and its implications for planners* (Vol. 61). Paris: International Institute for Educational Planning.
- Bray, M. (2002). *The costs and financing of education: Trends and policy implications* (Vol. 3). Manila: Asian Development Bank and Comparative Education Research Centre of the University of Hong Kong.

- Bray, M.** (2008). As explicações em perspectiva comparada: implicações no trabalho dos professores e no funcionamento das escolas. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Eds.), *Xplika: investigação sobre o mercado das explicações* (pp. 11-26). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bray, M.** (2009). *Confronting the shadow education system - what government policies for what private tutoring*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Bray, M.** (2011). *The Challenge of Shadow Education: Private supplementary tutoring and its implications for policy makers in the European Union*. Brussels: European Commission.
- Bray, M., & Lykins, C.** (2012). *Shadow Education: Private Supplementary Tutoring and Its Implications for Policy Makers in Asia* (Vol. N.º 9). Mandaluyong City, Philippines: Asian Development Bank.
- Costa, J. A.** (2007). *As Explicações (aulas particulares) enquanto vantagem competitiva no mercado educativo: os 'novos herdeiros' e as estratégias privadas de sucesso público*. Comunicação apresentada no XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso-Brasileiro, I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação - Por uma escola de qualidade para todos, Porto Alegre, Brasil, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 11 a 14 de novembro de 2007.
- Costa, J. A., Gouveia, A., & Rodrigues, C.** (2012). *Empresas de reforço escolar e rendimento dos alunos: Brasília e Lisboa em análise comparativa exploratória*. Comunicação apresentada no 5º Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada: "Avaliação do rendimento escolar: dimensões internacionais", Belém do Pará, 9 a 11 de maio de 2012.
- Costa, J. A., Neto-Mendes, A., & Ventura, A.** (2007). *O Fenómeno das Explicações: Panorâmica Internacional*. Comunicação apresentada no XIV Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE - Para um Balanço da Investigação em Educação de 1960 a 2005. Teorias e Práticas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 16 a 18 de fevereiro de 2006 (publicação em Cd-Rom)
- Costa, J. A., Neto-Mendes, A., & Ventura, A.** (Eds.). (2008). *Xplika: Investigação sobre o mercado das explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A., Neto-Mendes, A., Ventura, A., Azevedo, S., & Gouveia, A.** (2011) *Xplika Internacional – análise comparada do mercado das explicações em cinco cidades capitais: dados de um projecto em curso*. In Carlos Reis e Fernando Neves (Coord.). Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Instituto Politécnico da Guarda, pp. 313-318.
- Costa, J. A., Ventura, A., Neto-Mendes, A., & Martins, M. E.** (2013) Reforço escolar: análise comparada dos meandros de um fenómeno em crescimento. *Revista Educação Unisinos*, 17 (3), 205-214. doi: 10.4013/edu.2013.173.04
- Glasman, D., & Besson, L.** (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Paris: Haut Conseil de l'Évaluation de l'École.
- Gouveia, A.** (2012). *Investimentos privados em educação: o caso dos cursinhos comerciais*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação, Universidade de Aveiro.

- Neto-Mendes, A., Costa, J. A., & Ventura, A. (2003).** Ranking de escolas em Portugal: um estudo exploratório. *REICE - Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1). Disponível em: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/NCV.pdf>
- Neto-Mendes, A., Costa, J. A., Ventura, A., Azevedo, S., & Gouveia, A. (2013).** Private tutoring in Portugal. Patterns and impact at different levels of education. In Mark Bray, André E. Mazawi & Ronald G. Sultana (Eds.). *Private Tutoring across the Mediterranean. Power Dynamics and Implications for Learning and Equity* (pp. 151–165). Rotterdam: Sense Publishers and Mediterranean Journal of Educational Studies.
- Rodrigues, C. (2012).** *Mercado das explicações: a emergência de um terceiro sector educativo*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação, Universidade de Aveiro.
- Rodrigues, C. & Costa, J. A. (2013).** *Duplicação curricular ou emergência de outra escola? Uma análise com base em centros de explicações de Lisboa*. Comunicação apresentada no I Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação/III Encontro de Sociologia da Educação – O Não-formal e o Informal em Educação: Centralidades e Periferias. Braga, Universidade do Minho, de 25 a 27 de março.
- Silveirinha, T. (2007).** O fenómeno das explicações: oferta, procura e implicações no 12º ano em estudo de caso. Dissertação de Mestrado, Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro.
- Ventura, A., Neto-Mendes, A., Costa, J. A., & Azevedo, S. (2006).** El fenómeno del apoyo al aprendizaje fuera de la escuela visto a través de un análisis comparado. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 2.

Opiniões de alunos do 1º ciclo do ensino básico sobre a sua participação no trabalho de projeto

Opinions of primary school students on their participation in the project work

carlos Alberto Ferreira

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho

caferreira@utad.pt

Resumo

O trabalho de projeto constitui um método de ensino e de aprendizagem estruturado por projetos que resultam dos interesses e das necessidades dos alunos e/ou sociais, no qual eles desempenham um papel ativo. Os alunos tomam decisões sobre a(s) questão (ões)/problema(s) a pesquisar, sobre o plano de atividades a executar para encontrarem as respostas para essas questões/problemas e que são realizadas em cooperação com os colegas do grupo. Neste método também são os alunos que avaliam o trabalho desenvolvido e as aprendizagens feitas. Tendo os alunos do 1º ciclo do ensino básico elaborado e desenvolvido projetos sob a orientação de futuros professores desse nível de ensino da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, no período compreendido entre outubro e dezembro de 2012, foi nossa intenção auscultar as opiniões desses alunos sobre a sua participação nas diferentes fases dos referidos projetos. Para isso foi administrado um questionário aos alunos de três turmas do 1º ciclo do ensino básico que tinham vivenciado tal experiência com os futuros professores. Os resultados obtidos permitiram-nos verificar que a grande maioria dos alunos foi da opinião que tinha participado na decisão sobre o(s) problema(s) a pesquisar, na elaboração do plano de atividades, na tomada de decisões durante a realização do projeto, no trabalho que o grupo realizou para cumprir as tarefas decididas, na avaliação do projeto e na sua apresentação aos colegas e à comunidade escolar.

Palavras-chave: trabalho de projecto; participação dos alunos; opiniões de alunos do 1º ciclo do ensino básico.

Abstract

Project work is a method of teaching and learning structured projects that result from the interests and needs of students and/or social, in which they play an active role. Students make decisions about question(s)/problem(s) to search, on the plan of activities to be carried out to find the answers to these questions/problems and are held in cooperation with peers. In this method the students also evaluate the work and learning done. Having primary school students designed and developed projects under the guidance of future teachers of this level of education from the University of Trás-os-Montes and Alto Douro, in the period between October and December 2012, we intended to listen to the opinions of these students on their participation in the different phases of these projects. To do so a questionnaire was administered to students from three classes of the primary school who had experienced such an experience with future teachers. The results allowed us to verify that the vast majority of students were of the opinion that had participated in the decision about the problem(s) to search, in the plan preparation activities, in making decisions during the course of the project, the work that the group had done to fulfill the tasks, in the evaluation of the project and in its presentation to colleagues and school community.

Keywords: project work; student participation; primary school students opinions.

1. Introdução

Tendo sido realizada formação em trabalho de projeto a futuros professores do 1º ciclo do ensino básico da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro desde há alguns a esta parte, foi nossa intenção acedermos às opiniões de alunos que vivenciaram a experiência de aprenderem por projetos pedagógicos no presente ano letivo (2012/2013). Para isso, construímos um questionário que, contendo questões sobre a participação dos alunos em todas as fases do trabalho de projeto, foi administrado aos alunos de três turmas que tinham vivenciado essa experiência no referido ano letivo, cujos resultados são apresentados e refletidos neste texto.

Assim, começamos por apresentar algumas ideias teóricas sobre o trabalho de projeto enquanto método de ensino e de aprendizagem, referindo, a seguir e ainda no ponto de vista teórico, o papel participativo dos mesmos no método. Depois, descrevemos a metodologia de investigação utilizada, incluindo nela o problema e o objetivo de investigação, a amostra e os procedimentos de recolha e de análise dos dados obtidos. Por fim, apresentamos e refletimos sobre as opiniões dos alunos inquiridos sobre a sua participação no trabalho de projeto.

2. O trabalho de projeto: um método de ensino e de aprendizagem

O trabalho de projeto, apesar de ter sido proposto como método de ensino e de aprendizagem por Kilpatrick em 1918, no seu artigo intitulado “The project method”, só mais tarde veio a ser implementado nas práticas pedagógicas dos professores portugueses. Tal implementação ocorreu, principalmente, a partir da reforma curricular de finais da década de 80 do séc. XX, com a introdução da área curricular não disciplinar designada de “Área- Escola”. Com a reorganização curricular dos ensinos básico e secundário portugueses, a partir de 2001, tal área curricular não disciplinar passou a designar-se de “Área de Projeto”, cujas finalidades curriculares não divergiram da anterior “Área-escola” (Fernandes, 2011). Isto porque era afirmado no Decreto-Lei nº 6/2001 que a Área de Projeto consistia numa área curricular não disciplinar que se concretizava pela elaboração de um projeto que resultasse dos interesses dos alunos e que seria por eles desenvolvido com o contributo das várias disciplinas que compunham o plano curricular do ensino básico, mas também do ensino secundário.

Apesar de constituir o método de ensino e de aprendizagem adequado à concretização da referida “Área de Projeto”, o trabalho de projeto pode ser utilizado na lecionação de qualquer disciplina, caso o professor com os alunos transformem os conteúdos programáticos em situações- problemas objeto de pesquisa (Ferreira, 2010). Entende-se por método de ensino e de aprendizagem “a forma de atuação do professor na organização do processo de ensino e de aprendizagem, tendo como principal finalidade guiar a instrução dos alunos de acordo com recursos e propósitos definidos” (Pacheco & Flores, 1999, p. 160). Corresponde, por isso, à sequência de ações do professor e/ou dos alunos, orientadas por conceções de educação e por propósitos educativos delimitados, através das quais o professor ensina e os alunos aprendem. Neste sentido, o trabalho de projeto assenta na participação ativa e democrática do aluno no processo de ensino e de aprendizagem e na construção da mesma em cooperação com os colegas, de maneira a dar resposta ao problema/interesse dos alunos que originou o projeto.

Deste modo, opondo-se a um ensino transmissivo de conteúdos que não vai ao encontro dos interesses e das necessidades dos alunos e onde estes têm um papel passivo de recetores de informação (Kilpatrick, 2006), o trabalho de projeto parte dos interesses e das necessidades dos alunos, contextualizados socialmente, para os transformar em projetos de ensino e de aprendizagem elaborados e desenvolvidos pelos próprios alunos sob a observação e a orientação do professor (Ferreira, 2010; Leite, Malpique & Santos, 2001; Rangel, 2002). O projeto de ensino e de aprendizagem é

“o estudo aprofundado de um assunto ou problema que um grupo mais ou menos alargado de crianças leva a cabo a partir de um interesse forte dos seus elementos

e baseado numa planificação do próprio grupo. Um projeto resulta sempre num ‘produto final’ que resume e sistematiza a informação recolhida e o trabalho realizado (o que se aprendeu, como se aprendeu, o que se fez)” (Rangel, 2002, p. 12).

Assim, o ensino e a aprendizagem por projetos constitui um método em que os alunos, organizados por grupos de trabalho formados em função de interesses comuns dos seus elementos (manifestados por questões sobre a vida em sociedade), planificam e realizam tarefas, normalmente com caráter de pesquisa em diferentes fontes, no sentido de encontrarem as respostas para as questões/problemas do seu interesse (Ferreira, 2008; Ferreira, 2010). Deste modo, com o trabalho em projetos “cria-se uma nova relação entre a prática e a teoria, entre os saberes escolares e os saberes sociais” (Mateus, 2011, p. 5).

Enquanto forma de conceber, de organizar e de intervir no processo de ensino e de aprendizagem por projetos pedagógicos (Ferreira, 2008), o trabalho de projeto estrutura-se nas seguintes etapas, segundo Rangel (2002):

1ª- “Fase de arranque e de planificação” do(s) projeto(s): o professor começa por diagnosticar as questões que os alunos colocam sobre fenómenos da vida em sociedade e que originarão o(s) projeto(s). Seguidamente, verifica os conhecimentos prévios dos alunos sobre essas questões/problema(s), para serem delimitadas questões mais específicas e os objetivos do(s) projeto(s). Por fim, estando os alunos agrupados em função de questões de interesse comum aos seus elementos, o professor e os alunos de cada grupo planificam as tarefas que irão ser realizadas para a busca de respostas para essas questões.

2ª- “Fase de desenvolvimento do projeto”: nela, os alunos realizam as tarefas, procurando, selecionando e analisando as informações recolhidas e registando-as em produtos, que constam do próprio plano de trabalho. À medida que vão recolhendo e analisando as informações, os elementos de cada grupo vão avaliando se as informações recolhidas estão a permitir responder às questões de partida, ou se é necessário alterar o plano de atividades, caso surjam novas questões durante a pesquisa, ou se verificarem que não estão a encontrar as respostas para as mesmas.

3ª- “Fase de conclusão e avaliação final”: depois de concluídas as tarefas planificadas e de obterem as respostas às questões formuladas, cada grupo de alunos vai planificar e preparar a apresentação do trabalho realizado aos colegas e até à própria comunidade escolar, numa perspetiva de partilha de conhecimento. Também nesta fase, os alunos, juntos com o professor, avaliam o que aprenderam, comparando os

seus conhecimentos prévios com as aprendizagens feitas, bem como a participação de cada elemento no trabalho realizado e o que correu bem e menos bem, no sentido da melhoria em projetos futuros.

Estruturado por estas ações dos alunos e do professor em fases e momentos sequenciados, o trabalho de projeto constitui um método de ensino e de aprendizagem que muda o papel do aluno e do professor no ato didático. Assumindo o professor funções de moderação, de observação, de orientação e de avaliação dos alunos durante a elaboração e o desenvolvimento do(s) projeto(s), cabe aos alunos serem construtores da sua própria aprendizagem em cooperação (Castro & Ricardo, 1993). Construção esta que é orientada por intenções claramente definidas e conscientes dos alunos (problema/questão(ões), cuja concretização é conseguida pelas ações de pesquisa realizadas pelos próprios (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002).

3. A participação do aluno no trabalho de projeto

No trabalho de projeto o aluno assume o papel mais ativo, pois, como referem Cosme & Trindade (2002), o aluno torna-se “no centro da acção educativa” (p.14). Isto porque o projeto pedagógico, ou de ensino e de aprendizagem, parte das intenções dos alunos e é desenvolvido e concluído por eles próprios. Em todo este processo de definição, de planificação e de desenvolvimento do projeto, os alunos são chamados a tomarem e a responsabilizarem-se por um conjunto diversificado de decisões e de ações.

A tomada de decisões dos alunos começa logo com a seleção e com a delimitação do(s) problema(s), ou intenções do projecto (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002), cabendo-lhes a eles decidirem o que efetivamente lhes interessa pesquisar ou que os motiva, através de um processo de diálogo e de negociação. Neste processo, por vezes complexo e de gestão de consensos, os alunos, com interesses distintos, têm necessidade de fazer opções e de tomarem decisões, porque têm consciência que o tempo disponível para o(s) projeto(s) é limitado (Ferreira, 2010). É a partir de interesses comuns dos alunos que os grupos de trabalho são formados (Castro & Ricardo, 1993), podendo levar a que cada grupo se responsabilize pela pesquisa de um problema/questão diferente dos outros grupos.

Estando delimitado o problema a pesquisar, cabe a cada grupo de alunos chegar a um consenso sobre as atividades a realizar e sobre os recursos a serem nelas utilizados e que lhes permitirão encontrar as respostas para o problema em estudo. Definido o plano de trabalho, os alunos de cada grupo, em cooperação, responsabilizam-se pela realização das tarefas, pela ajuda mútua durante a sua realização e, ainda, pela avaliação quer do cumprimento das tarefas, quer das respostas que estão a encontrar para o problema/questão delimitado, verificando a necessidade, ou não, de alterar

o plano de atividades em função de novas questões que possam emergir no decorrer da pesquisa (Ferreira, 2010; Mateus, 2011). Todas as informações que vão recolhendo e analisando vão sendo registadas através da realização de produtos que poderão ser utilizados na apresentação do trabalho aos colegas e que também foram previamente planificados.

Cumpridas as tarefas planeadas e encontradas as respostas para o problema definido, cada grupo de alunos avalia a participação de cada elemento no projeto e as aprendizagens realizadas através do mesmo, numa perspetiva de tomada de consciência da aprendizagem feita. Com vista à partilha das aprendizagens realizadas, cada grupo de alunos planifica e faz a apresentação do trabalho e das aprendizagens conseguidas aos colegas e até à comunidade escolar.

Por todo este conjunto de decisões e de tarefas que os alunos realizam no trabalho de projeto, podemos compreender o seu importante papel nesse método de ensino e de aprendizagem. Papel este que os conduz a fazerem um conjunto de aprendizagens social e escolarmente relevantes, aprendendo, nomeadamente,

“a observar, a refletir, a debater, a questionar-se a si e à realidade exterior, a procurar fontes de informação e a selecionar dados, a autonomizar-se, a resolver problemas cognitivos e relacionais, a ser criativos, a intervir socialmente, a arriscar, a empreender, a manter e a terminar tarefas” (Leite & Santos, 2004, p. 40).

4. O contexto de participação dos alunos do 1º ciclo do ensino básico no trabalho de projeto

O estudo sobre as opiniões de alunos do 1º ciclo do ensino básico que aqui é objeto de apresentação e de reflexão decorreu no âmbito da utilização da metodologia de trabalho de projeto em turmas daquele nível de ensino por futuros professores que estavam a ser formados pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, no ano letivo de 2012/2013.

Na sequência do que vem acontecendo desde há vários anos, a unidade curricular de “Integração das Atividades Educativas no 1º Ciclo do Ensino Básico”, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico daquela Universidade, tem formado os futuros professores na metodologia de trabalho de projeto. Esta formação, para além de uma componente teórica e de reflexão que suporta a prática desses futuros professores, contempla a prática pedagógica em trabalho de projeto em turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico para onde os grupos de futuros professores se deslocam um dia por semana para elaborarem e desenvolverem um ou mais projetos, dependendo da diversidade de interesses dos alunos de cada turma da responsabilidade de cada grupo de futuros professores (Ferreira, 2008).

Depois de concluídos os projetos que foram orientados e supervisionados pelos futuros professores neste ano letivo, foi nossa intenção questionarmos os alunos de turmas que tinham vivenciado essa experiência de trabalho de projeto sobre a sua participação no trabalho realizado.

5. Metodologia de investigação usada na recolha e na análise das opiniões de alunos do 1º ciclo do ensino básico sobre a sua participação no trabalho de projeto

Assumindo o aluno um papel relevante no trabalho de projeto, foi nossa intenção auscultarmos as opiniões de alguns que tinham elaborado e desenvolvido projetos com os futuros professores desse mesmo nível de ensino da UTAD, no âmbito da sua formação na unidade curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico atrás referida e que decorreu no ano letivo de 2012/2013.

6. Problema e objetivos de investigação

O problema de investigação delimitou-se na seguinte questão:

— Quais as opiniões de alunos do 1º ciclo do ensino básico que tinham elaborado e desenvolvido projetos sob a orientação de futuros professores da UTAD sobre a sua participação naquele processo?

Deste modo, o objetivo que orientou o estudo que aqui apresentamos e refletimos foi o seguinte:

— Conhecer as opiniões de alunos do 1º ciclo do ensino básico sobre a sua participação:

- na decisão sobre o problema que originou o projeto em que estiveram envolvidos;
- na elaboração do plano de atividades a realizar no projeto;
- na realização das tarefas pelo grupo em que cada um estava inserido;
- na tomada de decisões em situações de dificuldades na realização das tarefas;
- na avaliação do trabalho e das aprendizagens realizados.

7. Amostra

Foram auscultadas as opiniões dos alunos de três turmas do 1º ciclo do ensino básico que tinham elaborado e desenvolvido projetos, no ano letivo de 2012/2013, sob orientação e supervisão dos futuros professores daquele nível de ensino da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Assim,

foram recolhidas as opiniões de 74 alunos de escolas do concelho de Vila Real: 24 de uma turma do 3º ano de escolaridade; 25 alunos de outra turma do 3º ano de escolaridade e de mais 25 alunos de uma turma do 4º ano de escolaridade. Estes alunos tinham idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos.

8. Procedimentos de recolha e de análise de dados

Para acedermos às opiniões dos alunos do 1º ciclo do ensino básico sobre a sua participação no trabalho de projeto vivenciado com os futuros professores deste nível de ensino e, deste modo, cumprirmos os objetivos a que nos propusemos, pareceu-nos adequada a utilização de um questionário, uma vez que se trata de um instrumento que possibilita aceder a opiniões, perceções, atitudes e valores dos sujeitos sobre o fenómeno em estudo (Coutinho, 2011). Daí termos elaborado um questionário que, para além de duas questões de caracterização dos sujeitos da amostra, referentes à idade e ao ano de escolaridade que cada aluno frequentava, era composto por onze questões fechadas, cujas possibilidades de resposta eram: sim; não; às vezes. Estas questões integraram-se nas seguintes dimensões: participação na decisão do problema a pesquisar (questões 1 e 2); participação na elaboração do plano de ação (questão 3); participação na realização das tarefas (questões 5, 7, 8, 10 e 11); participação na ajuda aos colegas (questões 4, 6); participação na avaliação do trabalho (questão 9).

Este questionário, depois de analisado por dois “juizes” da área de trabalho de projeto, foi diretamente administrado aos alunos das três turmas mencionadas (Ghiglione & Matalon, 1993), após a conclusão dos projetos em que estiveram envolvidos (segunda semana de dezembro de 2012).

Os dados recolhidos através deste questionário foram submetidos a uma análise estatística descritiva, somente com a contabilização das frequências e respetivas percentagens (Coutinho, 2011), porque apenas nos interessava descrever as opiniões desses alunos sobre a sua participação no trabalho de projeto realizado.

9. Descrição e reflexão sobre as opiniões de alunos do 1º ciclo do ensino básico sobre a sua participação no trabalho de projeto

Como foi referido anteriormente, os alunos desempenham um papel ativo no trabalho de projeto. Pois, estando o projeto pedagógico centrado nos seus interesses e nas suas necessidades, são levados a tomar diversificadas decisões com autonomia e responsabilidade. Assim, os projetos são concebidos, desenvolvidos e avaliados pelos próprios alunos. Apesar deste papel dos alunos, o do professor não é

de menor importância, porque cabe-lhe a ele ajudar na tomada de decisões e no estabelecimento de consensos, observar e orientar os grupos de trabalho na realização das suas tarefas para encontrarem as respostas para as questões que originaram os projetos (Leite, Malpique & Santos, 2001; Mateus, 2011; Rangel, 2002).

Deste modo, questionados os alunos sobre se tinham sido eles a escolherem o tema do projeto que desenvolveram, 90.6% respondeu que sim, 6.7% (5 alunos) afirmou que não e apenas 2.7% (2 alunos) registou a sua resposta na opção às vezes. Resultados semelhantes foram obtidos nas respostas à questão referente a se tinham sido eles que colocaram as questões/problemas que originaram os projetos, porque, de igual modo, 90.6% dos alunos respondeu que sim, 4% (3 alunos) afirmou que não e 5.4% (4 alunos) respondeu às vezes. Estes resultados evidenciam que o trabalho de projeto constitui um método de ensino e de aprendizagem que se estrutura por questões/problemas dos interesses e das necessidades dos alunos, pelo que têm que ser eles a colocá-las e, dessa forma, a tomarem decisões sobre o que pesquisar e aprender (Ferreira, 2008; 2010; Leite & Santos, 2004; Rangel, 2002).

Questionados sobre se tinham participado, junto com os futuros professores do 1º ciclo do ensino básico, na decisão sobre as tarefas a realizar para encontrarem as respostas para as questões colocadas, 86.4% dos alunos afirmou que sim, 12.2% (9 alunos) respondeu que não e 1.4% (1 aluno) às vezes. Tais respostas mostram que os alunos são da opinião que participaram nas decisões sobre o plano de atividades a realizar para desenvolver o projeto. Verifica-se que a percentagem daqueles que responderam não e às vezes aumentou um pouco, talvez por os futuros professores terem sugerido tarefas que consideravam importantes e que terão sido vistas por esses alunos como uma imposição, embora, mesmo que isso tenha acontecido, foram aceites pela grande maioria dos alunos. Podendo ser visto o professor, no trabalho de projeto, como um elemento do grupo com opiniões a dar, o plano de atividades é construído em negociação com os alunos, de modo a chegarem a um consenso sobre o mesmo (Castro & Ricardo, 1993; Leite, Malpique & Santos, 2001; Rangel, 2002). Porém, uma percentagem um pouco maior de alunos (83.6%) respondeu que foram eles que realizaram todas as atividades do projeto, tendo somente 5.6% (4 alunos) deles respondido que não e 10.8% (8 alunos) respondido às vezes, eventualmente tendo estes últimos necessitado da ajuda do futuro professor na realização de alguma tarefa em que sentiram dificuldades.

Quanto às suas opiniões sobre a necessidade da ajuda na realização de tarefas da sua responsabilidade ou da dos colegas, 81.1% respondeu que quando teve dificuldades pediu ajuda ao futuro professor. Somente um aluno (1.4%) afirmou que só às vezes é que pediu ajuda ao futuro professor e 12.2% respondeu nunca ter feito esse pedido. O pedido de ajuda a colegas do grupo na realização de tarefas do projeto em que sentiram dificuldades não obteve respostas com uma

percentagem tão expressiva, embora tenha sido significativa. Assim, 63.5% dos alunos inquiridos foi da opinião que pediu a ajuda aos colegas quando teve alguma dificuldade na realização de uma tarefa do projeto, 25.7% (19 alunos) respondeu às vezes e 10.8% (8 alunos) afirmou que não pediu essa ajuda. Sendo um projeto desenvolvido em pequenos grupos de alunos com interesses comuns (Castro & Ricardo, 1993; Ferreira, 2008), é de salientar que os resultados obtidos mostram que eles foram da opinião que se interajudavam na realização das tarefas, ou que pediam a ajuda do futuro professor. Deste modo, pode entender-se que os alunos tinham consciência que o trabalho que estavam a realizar não só era importante para o aluno em causa, mas para o do grupo, pois só dessa forma conseguiam encontrar as respostas para as questões que colocaram.

Os alunos inquiridos foram da opinião que realizaram as atividades planificadas e, inclusive, mais do que as que tinham sido inicialmente planificadas: 70.3% respondeu que sim; 27% (20 alunos) afirmou que não e 2,7% (2 alunos) às vezes. Algumas dessas atividades consistiram na realização de textos sobre o que pesquisaram: 79.7% respondeu que sim; 13.5% (10 alunos) disse que não e 6.8% (5 alunos) respondeu às vezes. A realização de mais tarefas do que as que foram previstas pode justificar-se pelo facto de terem surgido novas questões, ou sugestões de outras atividades durante o desenvolvimento do projeto que melhor permitiriam cumprir os objetivos a que se tinham proposto (Ferreira, 2010). Também durante a realização das tarefas do projeto, a grande maioria dos alunos foi da opinião que tinha tido a preocupação de verificar se o trabalho estava a correr como pretendiam, pois 94.5% respondeu que sim, 4.1% (3 alunos) disse que não e 1.4% (1 aluno) respondeu às vezes. Esta preocupação demonstra que as opiniões dos alunos indicavam que tiveram a preocupação de irem avaliando se o que estavam a fazer estava a permitir cumprir o plano de atividades e, assim, irem encontrando as respostas para as suas questões, o que evidencia a responsabilidade pelo trabalho que estavam a realizar (Rangel, 2002).

Uma vez que o projeto só é concluído com a preparação e a apresentação do trabalho realizado aos colegas, com vista à partilha de informações e de aprendizagens feitas (Rangel, 2002), 97.3% dos alunos foi da opinião que foram eles que decidiram como fazer a apresentação, tendo só dois alunos (2.7%) respondido às vezes. Na sequência desta opinião, os alunos também afirmaram que tinham participado na apresentação do projeto: 98.6% respondeu que sim e apenas um aluno (1.4%) disse que não, eventualmente por não ter podido participar nesta tarefa.

10. Considerações finais

O trabalho de projeto consiste num método de ensino e de aprendizagem que, centrado-se nos interesses e nas necessidades dos alunos sobre os fenómenos da vida em sociedade e, por isso, na participação ativa dos mesmos no processo de ensino e de aprendizagem, rompe com uma conceção de educação escolar transmissiva, com os procedimentos e com a visão tradicional do papel do professor e dos alunos naquele processo. Trata-se de uma forma de estruturar e de intervir no processo de ensino e de aprendizagem por projetos pedagógicos elaborados, desenvolvidos e avaliados pelos alunos, sob a observação e a orientação do professor.

Procurando aceder às opiniões de alunos do 1º ciclo do ensino básico sobre a sua participação no trabalho de projeto, os dados recolhidos e analisados permitiram-nos verificar que as suas opiniões evidenciaram que tinham participado na escolha do tema e na formulação das questões/problemas que originaram os projetos que foram desenvolvidos. Também mostraram opiniões claramente positivas sobre a sua participação na elaboração do plano de atividades para a procura das respostas para as questões formuladas, sobre a realização das mesmas em cooperação com os colegas de grupo, procurando ajuda dos mesmos e/ou do futuro professor naquelas em que tiveram dificuldades. Ainda os alunos responderam que tiveram a preocupação de avaliar o trabalho e as aprendizagens que estavam a fazer, bem como tinham participado na preparação e na apresentação do trabalho realizado aos colegas.

Tais resultados obtidos evidenciam que as opiniões manifestadas pelos alunos vão ao encontro das ideias e pressupostos teóricos sobre o trabalho de projeto e que foram apresentados na primeira parte deste texto.

Referências:

- Castro, L. B. & Ricardo, M. M.** (1993). *Gerir o Trabalho de Projecto- Guia para a Flexibilização e Revisão Curriculares*. Lisboa: Texto Editora.
- Cortesão, L., Leite, C. & Pacheco, J. A.** (2002). *Trabalhar por Projectos em Educação. Uma Inovação Interessante?* Porto: Porto Editora.
- Cosme, A. & Trindade, R.** (2002). *Área de Projecto. Percursos com Sentidos*. Porto: Edições Asa.
- Coutinho, C. P.** (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Fernandes, P.** (2011). *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: Políticas, Perspetivas e Desafios*. Porto: Porto Editora.

- Ferreira, C. A.** (2008). A Metodologia de Trabalho de Projecto na Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. In J. Ferreira & A. R. Simões (Org.). *Complexidade: Um Novo Paradigma para Investigar e Intervir em Educação? Actas do XV Colóquio Afirse*. Lisboa: AFIRSE/ Secção Portuguesa.
- Ferreira, C. A.** (2010). Vivências de Integração Curricular na Metodologia de Trabalho de Projecto. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 18-1, 91- 105.
- Ghiglione, R. & Matalon, B.** (1993). *O Inquérito- Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Kilpatrick, W.** (2006). *O Método de Projecto*. Viseu: Edições Pedagogo.
- Leite, E, Malpique, M. & Santos, M. R.** (2001). *Trabalho de Projecto 1. Aprender por Projectos Centrados em Problemas* (4ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Leite, E. & Santos, M. R.** (2004). *Nos Trilhos da Área de Projecto*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mateus, M. N.** (2011). Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EDUSER: Revista de Educação*, 3 (2), 3-16.
- Pacheco, J. A. & Flores, M. A.** (1999). Estratégias. In J. A. Pacheco (Org.). *Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo* (pp. 157-186). Braga: Livraria Minho.
- Rangel, M.** (2002). *Áreas Curriculares Não Disciplinares*. Porto: Porto Editora.

Legislação:

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro (Reorganização Curricular do Ensino Básico).

Envolver todos os alunos no processo de inclusão dos seus pares com necessidades educativas especiais (NEE): Um estudo de caso no 1º CEB

Tânia Cristina Oliveira Costa

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (Portugal)

ttaniacosta gmail.com

Resumo

Enquadramento Conceptual: Atualmente, a Educação, que se pretende inclusiva, debate-se com a necessidade de ampliar a atuação pedagógica, num modelo de trabalho que se ambiciona dinâmico, cooperativo e colaborativo, exigindo dos profissionais, capacidades que englobem o trabalho multidisciplinar, conduzido para aumentar o envolvimento dos alunos, principais destinatários de um processo educativo que se quer de todos, para todos. Considera-se que quanto maior a interatividade e o respeito pelas necessidades, quer de docentes quer de alunos, com e sem necessidades educativas especiais, maior a possibilidade de construção de conhecimentos significativos, com vista à melhoria dos resultados escolares de todo o grupo/turma. **Objetivos:** No âmbito deste pensamento, a nossa investigação procura, apresentar uma proposta de ação pedagógica, em colaboração (ensino regular + educação especial), para um grupo de alunos do 2ºano do 1ºCEB, incluindo os que apresentam NEE, tendo em conta as suas ideias e expectativas, de modo a que a planificação, implementação e avaliação das atividades didáticas, responsabilize todos os envolvidos. Pretende-se, ao longo de todo o estudo, avaliar o contributo do PA, ao nível da inclusão e aprendizagem, para compreender de que forma a colaboração e cooperação, promovem a participação dos alunos com NEE e a aquisição de competências em todo o grupo/turma. **Metodologia:** Adotamos uma metodologia de natureza qualitativa, o estudo de caso, para que nos fosse permitido analisar, não só a proposta pedagógica mas também, identificar os processos que nela interagem, contribuindo, os nossos resultados, para a melhoria das aprendizagens sociais e académicas de todos. **Resultados:** Depois de implementadas as tarefas, reconhece-se que, o envolvimento dos alunos no processo operou mudanças significativas, nos mesmos, nomeadamente ao nível das aprendizagens sociais. **Conclusão:** Constata-se que, esta implicação e responsabilização conjunta possibilitou momentos ricos de aprendizagem cooperativa e facilitou a inclusão do aluno com NEE.

Palavras-chave: Inclusão, Envolvimento, Alunos, Aprendizagens.

1. Introdução

A chamada Educação Inclusiva não surgiu por acaso, nem é missão exclusiva da escola. É um produto histórico de uma época e de realidades educacionais contemporâneas. Uma época que requer que abandonemos muitos dos nossos estereótipos e preconceitos, que exige que se transforme a escola, que esta acolha todos e a cada um dê oportunidade de ser e aprender (Sanches & Teodoro, 2006). Podemos considerar que esta é uma nova escola, uma escola onde a diversidade se celebra e um lugar onde ser diferente é uma mais-valia, porque permite à comunidade educativa criar um ambiente defensor de valores como a aceitação e a solidariedade (Correia, 2005). O caminho da exclusão à inclusão das crianças e jovens com NEE revela um percurso que foi determinante para o modo como hoje se perspetiva a diferença. Um percurso sinuoso ao qual estão subjacentes conceções e práticas, consubstanciadas no grande pilar que é a formação de professores, um meio capaz de concretizar a sua implementação (Sanches, 2009). Segundo Bueno (1999), um ensino de qualidade para crianças com necessidades educativas especiais, na perspetiva de uma educação inclusiva, envolve pelo menos, dois tipos de formação profissional docente: professores “generalistas” do ensino regular, com um mínimo de conhecimento e prática sobre o aluno diversificado; e professores “especialistas” nas diferentes “necessidades educacionais especiais” quer seja para um atendimento a essa população, quer seja para apoio ao trabalho realizado pelos profissionais de classes regulares que integrem esses alunos.

2. Fundamentação teórica

2.1 Incluir necessidades educativas especiais no ensino regular – a complexidade de um processo

O conceito de Escola Inclusiva defende que todas as crianças tenham acesso a um ensino que vise a participação de todos, sem excluir, sem ter preconceitos, minimizar ou desacreditar as capacidades e/ou habilidades de cada um dos intervenientes. Citando Correia (2003), entende-se por inclusão “ (...) a inserção do aluno com NEE na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se para esse fim, com um apoio adequado às suas características e necessidades” (p.16). Assim sendo, todos devem ter acesso a uma educação do ensino regular, visando deste modo, a promoção da aprendizagem e o desenvolvimento de todos. Segundo Correia (2003), trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas

vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade dos alunos. É uma abordagem humanística e democrática, que percebe o sujeito e as suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos. Na mesma linha, Correia (2005) afirma que, é o conceito de diversidade que dá forma à escola inclusiva, onde se deve proporcionar uma aprendizagem em conjunto, a todos os alunos. Tal como explicita a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), as escolas inclusivas,

“Devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de uma boa utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades.” (ponto 7)

A filosofia subjacente ao conceito de Educação Inclusiva baseia-se, pois, num conjunto de três princípios fundamentais, o direito à Educação, à Igualdade de Oportunidades e de Participar na Sociedade (Rodrigues, 2008). Isto traduz-se no acesso ao ensino por todas as crianças, mesmo as portadoras de deficiência, ao atendimento personalizado de cada uma, dando respostas adequadas às suas características e necessidades educativas especiais e ainda, à garantia da criança com deficiência viver no seu ambiente familiar e na comunidade em que reside, usufruindo das respostas educativas que necessita (Departamento de Educação especial da DGEBS, 1992a). Também Correia (2005) refere como pressupostos da Educação Inclusiva, o trabalho em colaboração de profissionais, pais e comunidade em geral; a prestação de todos os serviços de que os alunos necessitem, sempre que possível, em escolas regulares; o envolvimento das famílias e da comunidade no processo educativo; e o fornecimento de apoios e recursos necessários à reestruturação da escola, por parte dos serviços regionais e locais. O autor defende que estas deveriam ser autênticas comunidades de apoio, baseadas em princípios de igualdade, justiça, dignidade e respeito mútuo. A escola inclusiva apresenta inúmeros benefícios face ao modelo integrativo. Ainscow (1997) considera que, ao progredir no seu todo, a escola garante maior apoio aos professores no que respeita às respostas que dão aos alunos e enumerou alguns fatores de mudança nas escolas que, na sua opinião, são fundamentais para a prossecução dos objetivos da inclusão: liderança eficaz; envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola; um compromisso relativo a uma planificação realizada colaborativamente; estratégias de coordenação; focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão e uma política de valorização profissional de toda a equipa educativa. Assim, nas escolas inclusivas a colaboração é um elemento central. De acordo com Correia (2005), a colaboração prevê que se reúna um conjunto de características que passam

pela igualdade relacional, que implica partilha de objetivos, responsabilidades, recursos e obriga a uma confiança e respeito mútuo entre todos. Do mesmo modo, para Hargreaves (1998) as relações profissionais educativas enquanto culturas de colaboração podem ser caracterizadas de várias formas, embora no caso da escola inclusiva seja sobretudo necessária uma relação orientada para o desenvolvimento, uma vez que para responder à heterogeneidade do grupo/turma é fundamental os profissionais trabalharem em conjunto, desenvolvendo iniciativas próprias ou outras que são requeridas externamente mas todas com tarefas estabelecidas e finalidades conjuntas de atuação pedagógica. Contudo, o facto é que, a colaboração eficaz nem sempre é fácil, face a uma cultura individualista, na qual não há tradição de partilha de meios e fins, nem de trabalho de equipa (Fullan & Hargreaves, 2001). Assim, a concretização prática dos princípios da Educação Inclusiva é muito complexa na medida em que obriga a uma efetiva mudança de crenças e modos de atuação na escola e comunidade educativa. Isto implica sobretudo uma profunda mudança de cultura de escola e uma nova forma de entender o atendimento às Necessidades Educativas Especiais (Benavente, 1999). A cultura diz respeito a um conjunto de normas, regras, valores e crenças partilhados consensualmente pelos agentes educativos (Ainscow, 1995), determinando a forma como os agentes educativos interagem (Afonso, 1989) e influenciando a estrutura e funcionamento da escola (Afonso, 1989; Ainscow, 1995; Torres, 1995), bem como o seu clima (Costa, 1996b). A colaboração entre profissionais é uma necessidade face à diversidade da população escolar atual, já que o trabalho de equipa efetivo é imprescindível ao desenvolvimento de respostas mais eficazes a todas as crianças (Campos, 2004). Contudo, desenvolver uma cultura de colaboração não é uma tarefa fácil em face de culturas de escola marcadas pelo individualismo, que influenciam a organização e funcionamento da escola, bem como as atitudes dos diversos agentes educativos, o seu grau de satisfação profissional, bem como as suas representações sobre as suas funções e papéis (Carvalho, 1991). A par da importância do trabalho colaborativo para o desenvolvimento de respostas eficazes e promoção de ambientes inclusivos, outro aspeto também crucial é a atitude do docente no processo de inclusão dos alunos com NEE. É reconhecido que um fator que interfere de forma decisiva, na inclusão de alunos com NEE na Escola Regular, consiste na atitude dos professores, e no empenhamento com que procuram resolver os problemas que se colocam e ultrapassar os obstáculos que se levantam (Rodrigues, 2006). O empenhamento dos professores é particularmente relevante no processo de inclusão, uma vez que os professores têm de aceitar novas responsabilidades, direcionando a sua ação para áreas diferentes, muitas vezes sentidas como ameaçadoras (Rodrigues, 2006). Considera-se que os professores, situando-se na mediação entre normativos legais e as práticas escolares, são atores privilegiados, dependendo em grande medida das suas atitudes e crenças o sucesso ou insucesso da inclusão (Rodrigues, 2006). Com efeito, Malouf e Schiller (1995), baseados em estudos que relacionam o

conhecimento da investigação e o conhecimento da prática, concluíram que são as crenças e as atitudes dos professores a par de dois outros fatores – o conhecimento e aprendizagem do professor e os fatores contextuais – que condicionam todo o processo de aplicação dos resultados da investigação à prática. Dessa forma, apesar da integração/inclusão poder ser imposta por lei, o modo como o professor lida com as necessidades dos seus alunos pode ser uma variável muito mais influente para o êxito da integração do que qualquer estratégia administrativa ou curricular (Verdugo, 1994), assumindo-se também que a organização e gestão da sala de aula se baseia em grande parte nas crenças e perceções do professor, sendo pois este considerado como o elemento “chave” em qualquer mudança que possa ocorrer (Speece & Keogh, 1996). Contudo, numerosas investigações mostram que os professores do ensino regular se percebem como não estando preparados para ensinar crianças com dificuldades, referindo baixa perceção de autoeficácia a nível pessoal e de ensino e considerando ineficazes as adaptações educativas e curriculares na sala de aula, ao invés dos professores de educação especial, que têm uma visão mais positiva da inclusão, acontecendo sensivelmente o mesmo com os professores de educação regular na situação de turmas inclusivas (Correia, 2003). Na mesma direção, nos EUA, Scruggs, T. & Mastropieri, M. A. (2006) realizou uma revisão de vinte e oito investigações efetuadas entre 1958 e 1995 e globalmente encontrou os seguintes resultados: dois terços dos professores de ensino regular apoiam o conceito de integração/inclusão, e uma pequena maioria está disposta a incluir alunos com NEE nas suas aulas, dependendo das respostas, do tipo de dificuldade e do grau de responsabilidade que é pedido ao professor. No entanto, é de referir que se cerca de metade dos professores sente que a integração/inclusão pode trazer alguns benefícios, apenas um terço ou menos dos professores acredita que tem tempo suficiente, competência, formação ou recursos necessários para a integração/inclusão. Bender et al. (1995), avaliando as atitudes dos professores a nível do sentido de eficácia e a nível da inclusão, concluíram que os professores com atitudes mais positivas são os que usam estratégias instrucionais mais adequadas (e com mais frequência) do que os que têm atitudes menos positivas. A maior parte dos docentes do 1º Ciclo pretende, atualmente, considerando um conjunto de dados que os preocupam, evitar ao máximo um ensino segregado e isolado das crianças com NEE, em prol de um ensino interativo, agradável, salutar e eficaz (Lopes, 1997). Este desafio é enorme, dado que os profissionais de educação têm de ter em conta as necessidades de aprendizagem das crianças e jovens com NEE, e dar passos no sentido de “assegurar a igualdade de acesso à educação a todo o tipo de pessoas deficientes como parte integrante do sistema educativo” (Ainscow, 1998, p. 18). Ainda segundo este autor, todo o educador comprometido com a filosofia da inclusão, deve entre vários aspetos: respeitar o potencial de cada aluno e aceitar todos os estudantes igualmente; adotar uma abordagem que propicie ajuda na solução de problemas e dificuldades; acreditar que os objetivos

podem ser estabelecidos e que, para os atingir, pequenos passos podem ser úteis; estar preparado para indicar os recursos humanos e materiais adequados a cada necessidade dos alunos; fornecer informações sobre recursos externos à escola e mediar a conexão com pessoas e entidades que possam ajudar o aluno na comunidade; adotar a abordagem centrada no aluno e ajudar os estudantes a desenvolverem habilidades no processo de mudança da sociedade. Na opinião de autores como (Rodrigues, 2008) (Sanches, 2005), é necessário que a criança com NEE, se sinta num ambiente de aprendizagem acolhedor e seguro, onde se possa entregar à descoberta e participação nas vertentes cognitiva cultural e social, com a ajuda sobretudo dos educadores e professores os quais, devem estar atentos. Assim, a questão central para os professores do ensino regular é saber gerir a heterogeneidade e promover a igualdade de oportunidades de sucesso de todos os alunos, num clima de escola para todos. Para isso, é necessário estar atento às diferenças. Diferenciar o ensino, organizando atividades e interações, para que cada aluno seja cada vez mais defrontado com situações didáticas enriquecedoras, tendo em conta as suas necessidades e características pessoais, é outro aspeto central na criação de escolas inclusivas (Rodrigues, 2008). A interação positiva entre crianças com e sem NEE, em classes regulares, outro aspeto fundamental para a criação de escolas inclusivas depende também e, grandemente das atitudes dos professores e da sua capacidade para promover um ambiente educativo salutar e harmonioso (Correia, 2005). Na opinião de Nielsen, (1999),

“Uma forma de o conseguir reside no recurso à aprendizagem cooperativa, propiciadora de interações em pequenos grupos. Um ambiente de apoio e interajuda é conseguido quando todos cooperam para atingir objetivos de grupo e quando todos se preocupam, em primeiro lugar, com o sucesso do grupo como um todo. Quando trabalham de forma cooperativa, os alunos tendem a mostrar um maior reconhecimento e a encorajar e apoiar os alunos com NEE. Estas experiências positivas proporcionam a todos os envolvidos uma oportunidade de crescimento social e emocional.” (p. 25)

Em suma, e referenciando Fonseca (1999 citado in Fonseca & Cruz, 2002), a atitude dos docentes do 1º Ciclo em relação ao desafio da construção de uma escola inclusiva com eficácia em escolas regulares, deve ir ao encontro de uma sociedade mais solidária, coesa, integradora e plural, onde a integração escolar seja uma componente principal ao lado de outras, consubstanciando-se o exercício do direito a ser diferente, mas não longe da vista e do coração de todos, sim, de forma partilhada e efetivamente participada. Sendo assim, falar de inclusão nas turmas do ensino regular do 1º Ciclo, deverá ser sinónimo de pedagogias centradas na expressão múltipla das culturas de cada um, interculturalidade, espaço de intercomunicação e desvelamento das bases simbólicas do

pensamento das crianças e de edificação de protocolos de reconhecimento mútuo e de elaboração das bases de interpretação crítica, onde se constituam equipas promotoras de aprendizagem pela descoberta e intercâmbio de saberes (Sanches, 2009). Fazer a inclusão atendendo todos os alunos com NEE, em classes regulares, com o apoio de serviços especializados e educacionais apropriados, com o objetivo de conseguir uma escola para todos em cooperação, deve ser intenção de qualquer docente, e de outros especialistas do foro educativo (Meijer, 2003). No âmbito do desenvolvimento de uma pedagogia orientada para a consecução dos princípios de inclusão, deverá ser dedicada especial atenção às diferenças individuais patentes nos modos como cada aluno aborda as aprendizagens, mormente, em relação aos alunos com NEE. A natureza da diversidade dos estilos de aprendizagem dos alunos de cada escola constitui, provavelmente, o maior desafio à implementação de projetos de educação inclusiva, uma vez que é do domínio comum, especialmente, no seio da classe docente, a real dificuldade que está subjacente à gestão pedagógica das diferenças, em sala de aula, sobretudo, quando, ali, estão presentes alunos com NEE (Sanches, 2009). Agir de modo coordenado, em procedimentos de interação e de colaboração, configura, em termos de síntese, o papel estratégico a desenvolver pelos docentes para alcançar metas inclusivas e ultrapassar algumas dessas dificuldades. Podemos considerar então que os professores de educação especial constituem um importante contributo na prossecução dessas metas, nomeadamente, na tarefa de colaborar para a criação e desenvolvimento de respostas às necessidades específicas e individuais dos alunos com NEE, no seio do seu grupo/turma. No que concerne a este papel específico há necessidade de defender que nos contextos escolares, os professores de educação especial “não sejam considerados como especialistas a quem compete solucionar todas as dificuldades experimentadas pelos professores de ensino regular” (Porter, 1997, p. 41). As funções destes profissionais de educação passam, ainda, pelo planeamento e desenvolvimento programáticos, implementação do programa, serviços de avaliação e de orientação, ações de supervisão, comunicação e coordenação e ensino direto com os alunos. Em relação ao desempenho profissional, na opinião de Correia (2003), deve ainda “colaborar com o professor da turma (ensino em cooperação); efetuar trabalho de consultoria; fazer planificações em conjunto com os professores da turma; trabalhar diretamente com o aluno com NEE (se determinado no seu PEI)” (p.37). À medida que os alunos com e sem NEE realizam aprendizagens em conjunto, em classes regulares, torna-se cada vez mais estreita a necessidade de redefinir os diversos papéis e responsabilidades de todos os envolvidos na educação. Os docentes de educação especial são recursos humanos, que ajudam grandemente na obtenção destes princípios nas escolas inclusivas. Segundo Fonseca (1997), para a Educação especial devem ser recrutados os professores e os técnicos mais competentes científica e pedagogicamente, na medida em que lhes vão ser exigidas capacidades para dar resposta a complexas necessidades, nomeadamente: diagnóstico, planeamento curricular,

metodologia pedagógica, competência técnica na utilização de vários processos de informação, administração, envolvimento pessoal e tolerância, relações públicas e fim de trabalhar em grupo com autoridades, serviços e atendimento a pais. O docente de educação especial aparece como uma pessoa que deve dinamizar na escola todo o processo de inclusão. Seguindo esta linha de pensamento, González (2003) afirma que, “o professor de educação especial servirá de intermediário entre as famílias, alunos e profissionais e será da sua responsabilidade a sensibilização dos diversos intervenientes sobre a inclusão, preparando-os para identificar as suas capacidades e desenvolver as suas aptidões e, assim, construir um círculo de apoio para resolver os possíveis problemas e fazer um acompanhamento da situação” (p.68). A sua ação deverá assim ser encarada numa perspetiva transversal, abarcando os vários níveis de educação e ensino, integradora das aprendizagens e conhecimentos dos alunos nos diferentes contextos educativos. Neste sentido, encontrar-se-á numa posição privilegiada para, em função da especificidade de cada situação, participar ativamente no processo de identificação de respostas educativas diferenciadas e contextos integrados e promissores de uma efetiva aprendizagem e participação de todos os alunos.

2.2 Colaborar para envolver todos os alunos no processo de inclusão dos seus pares sem necessidades educativas especiais

Perante a complexidade das problemáticas que atualmente existem na população escolar e a diversidade de papéis que são conferidos aos professores, a colaboração entre os profissionais, dentro da escola, é uma condição para a eficácia do processo de inclusão (Carvalho, 1991). Neste seguimento de colaboração para as práticas inclusivas nas salas de aula do ensino regular, importa referir aqui o trabalho em equipa sendo, mais que um princípio orientador, uma necessidade quotidiana (Madureira & Leite, 2003). Contudo, este trabalho colaborativo caracteriza-se como sendo um processo lento e gradual, que requer esforço e envolvimento, pelo que,

“Implica o questionamento de crenças, valores, conhecimentos e capacidades pessoais e profissionais; a consciência da inevitabilidade de dificuldades pessoais e profissionais; a consciência da inevitabilidade de dificuldades e problemas nas relações interindividuais e ainda o reconhecimento da incerteza do próprio saber, adequando os juízos a essa incerteza” (Madureira & Leite, 2003, p. 129)

Os professores que pretendem promover a aprendizagem de todos os alunos deverão necessariamente estar disponíveis para realizar processos críticos de reflexão sobre as práticas pedagógicas que desenvolvem, de forma a poderem identificar eventuais aspetos que urge mudar ou aperfeiçoar (Rodrigues, 2001). É portanto, aos docentes, enquanto principais emissores no processo de ensino-aprendizagem, que cabe a responsabilidade da educação de todos os alunos e também, o desafio da escola inclusiva, com particular ênfase no respeito pelos alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem, perspetivando-os como potencialmente ativos, capazes de aprender e facilitadores de processos de mudança em termos pessoais e profissionais. Compete-lhes através de uma pedagogia centrada na criança, educar com sucesso todos os alunos, incluindo aqueles que apresentem incapacidades graves. Indubitavelmente, a formação dos professores, é o fator basilar do desenvolvimento das práticas educativas inclusivas. Porter (1997) considera necessária a introdução de uma mudança significativa nas práticas tradicionais de ensino e identifica como necessidades prioritárias na formação de professores o ensino com níveis diversificados, a aprendizagem cooperativa e a gestão da sala de aula e da atividade dos alunos. Para Ainscow (1995), é imperativo o desenvolvimento de estratégias, quer a nível da formação inicial, quer da formação contínua, que auxiliem os professores na adoção de práticas educativas que contemplem todos os alunos da classe, incluindo os portadores de NEE. Segundo Costa (1996a), a formação de professores deve contemplar uma formação em Educação Especial, no conjunto da formação geral, de modo que o trabalho com crianças com NEE faça parte das suas atribuições profissionais e assim, possam responder qualitativamente às necessidades destas populações, numa perspetiva de polivalência, obedecendo a modelos integradores e acompanhando a evolução do sistema educativo com estratégias de mudança e inovação. Estudos comprovam (Correia & Martins, 2000; Struggs & Mastropieri, 1996, citados por Correia, 2005) que, a maioria dos professores acredita no conceito de inclusão, mas tem alguns receios, sobretudo no que diz respeito à falta de formação necessária para ensinar alunos com NEE. Por outro lado, há investigações que demonstram que o trabalho colaborativo permite ultrapassar alguma dessa insegurança, mudar expectativas e ideias pré-concebidas, bem como desenvolver conhecimentos e competências que lhes permitam uma intervenção aceite em princípios de equidade (Wang, 1997) e possibilita, ainda, a reflexão e avaliação partilhada entre docentes (Cadima, 1997). Com efeito, o trabalho em colaboração com outros profissionais aumenta os níveis de eficiência e de competência dos professores, já que, como refere Correia (2005), estes “colaboram e planeiam mais, aprendem novas técnicas uns com os outros, participam num maior número de atividades de formação, demonstram vontade de mudar e utilizam uma diversidade de estratégias para ensinar os alunos com NEE.” (p.15). Para Porter (1997), ao serem constituídas equipas de trabalho, gera-se um sentimento de confiança entre profissionais que os ajuda a enfrentar os desafios e dificuldades

com que se deparam diariamente. Uma outra implicação na construção de escolas inclusivas está relacionada com as estratégias pedagógicas e estruturas curriculares, dada a influência direta que exercem sobre a aprendizagem dos alunos. A inclusão pressupõe uma reestruturação do programa da escola em resposta à diversidade de alunos que atende, respeitando percursos individualizados com referência ao e do grupo (Colôa, 2000). Constatamos assim que, com o paradigma, emergente, da escola inclusiva, os professores enfrentam situações que, certamente, implicam mudanças a todos os níveis, sobretudo nas práticas educativas. Encontramo-nos perante uma conceção de escola, que reflete as preocupações sociais pelo bem-estar, e qualidade de vida de todos os cidadãos. Para a construção de uma escola inclusiva com eficácia, os professores terão que reconhecer a sua maneira de estar, de uma forma reflexiva e dinâmica pois, como afirma Nóvoa (1995), “se as circunstâncias mudaram, obrigando-os a repensar o seu papel como professores, uma análise precisa da situação em que se encontram ajuda, sem dúvida, a dar respostas mais adequadas às novas interrogações” (p.98). Sintetizando, a formação de professores, é um meio para os docentes se capacitarem de estratégias que respondam a toda e qualquer necessidade educativa dos seus alunos. De igual modo, a colaboração entre todos os intervenientes do processo educativo de cada aluno traz resultados muito positivos para o desenvolvimento do processo de inclusão dos alunos com NEE, já que permite o diálogo crítico e a partilha de práticas pedagógicas, apoiando dessa forma, a melhoria docente e facilitando as práticas inclusivas nas salas de aula do ensino regular.

3. Metodologia

A metodologia adotada foi de natureza qualitativa, de estudo de caso, de modo a estudar em profundidade todo o processo e contribuir para a produção de conhecimento capaz de gerar a melhoria das práticas educativas. Entendemos que esta seria a opção mais adequada porque se pretendeu fazer uma descrição do percurso estudado, ou seja, da conceção e implementação das atividades que construímos para a nossa investigação, interpretando e dando significado à realidade estudada, sustentando as conclusões do estudo e as suas limitações (Bogdan & Biklen, 1994). A investigação decorreu num Agrupamento de Escolas da Área Educativa da Grande Lisboa, no ano letivo 2010/2011 e incidiu numa turma do segundo ano de escolaridade, sendo estes alunos e as professoras de ensino regular (PR) e educação especial (PE), os participantes do nosso estudo. A turma integrava seis raparigas e doze rapazes, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos de idade. Um desses alunos, o António (nome fictício), constituiu o principal ‘caso’ em estudo, a par dos seus colegas, que se pretendia, ver envolvidos, neste processo de inclusão. Resultado do seu diagnóstico de Síndrome de X-Frágil (SXF), o António, com oito anos de idade, revelava um défice

cognitivo muito grave. Era visível um desfasamento de competências acentuado, em relação ao ano de escolaridade do seu grupo/turma e, o seu percurso académico estava abrangido pelo Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro, contemplando as medidas educativas: art. 17º - Apoio Pedagógico Personalizado, nas quatro alíneas, a), b), c) — reforço de competências e estratégias pela docente titular de turma e d) - reforço de competências específicas pela docente de educação especial; art. 18º - Adequações curriculares individuais (programa de língua portuguesa e matemática do 1ºano do 1ºCEB).

3.1 Programa de atividades (PA)

Reportando-nos à nossa realidade específica, incluir os alunos com NEE a partir de uma ótica de colaboração, envolvendo todo o grupo/turma, obrigou-nos a repensar a prática pedagógica e a adotar uma proposta de trabalho com atividades lúdicas, no sentido de conseguir que não só o António, mas todos os destinatários, alcançassem sucesso ao nível pessoal e académico. Este foi um grande desafio colocado às professoras de ensino regular e educação especial, tendo em conta que a participação do aluno com NEE, na atividade da turma, era condicionada pelo seu perfil de funcionalidade, como já foi descrito.

3.1.1 Conceção Colaborativa

A planificação promoveu a partilha de ideias, crenças e expectativas de cada professora e incluiu a opinião dos alunos, de modo a que as tarefas escolhidas contemplassem as necessidades de todos. Este procedimento iniciou-se com a análise da documentação vigente (Programas de Língua Portuguesa e Matemática do 1ºCEB e Decreto-Lei nº3/2008 que regulamenta a Educação Especial) e a seleção dos conteúdos programáticos dos 1º e 2º anos de escolaridade para eleger os vetores comuns, passíveis de serem explorados em atividades que incluíssem o aluno com NEE. Assim, a construção das atividades do PA exigiu uma forte interdisciplinaridade e em cada tema definiram-se quatro tarefas, a sua duração, datas de implementação, competências a atingir (programa de língua portuguesa e matemática do 1ºCEB/PEI do aluno abrangido pela educação especial) e recursos materiais. Cada uma das tarefas do PA apresenta-se num quadro, dividido em quatro segmentos de aula: introdução/motivação, desenvolvimento, conclusão e ir mais além (propostas de trabalho autónomo e de investigação).

3.1.2 Implementação

O PA foi implementado ao longo de todo o ano letivo. Em cada trimestre, foi escolhido um mês para a intervenção e numa periodicidade semanal realizaram-se as tarefas que tinham em comum os 90min de duração, o dia da semana, quarta feira, e o horário da manhã - 09h15m às 10h45m -, para garantir a maior fiabilidade possível dos resultados. No final de cada tarefa, procurou-se avaliar a inclusão do aluno com NEE e as aprendizagens de todo o grupo/turma, através de grelhas de reflexão e grelhas de avaliação de competências, construídas para a investigação e englobando a opinião de todos os participantes.

3.1.3 Avaliação

A avaliação do PA decorreu, no entanto, em todos os momentos da sua conceção e implementação através de entrevistas semi estruturadas e diário de investigação (observação naturalista), a fim de compreendermos se os objetivos iniciais do estudo foram, no fim, conseguidos.

4. Resultados

No início da investigação, procurou-se compreender de que modo era possível capacitar os professores com estratégias interventivas que envolvessem todos alunos no processo de inclusão dos seus pares com NEE mas, também, produzissem aprendizagens em todo o grupo/turma. As disciplinas de língua portuguesa e matemática, a partir das possibilidades lúdicas que apresentam, foram o ponto de partida para cumprir os objetivos a que nos propusemos. Construímos um Programa de Atividades, intencionalmente criado para estimular as aprendizagens dos alunos com NEE, a sua inclusão educativa e social e, a envolvência do seu grupo/turma, em todo este processo de participação. No final da intervenção, avaliamos o PA e a sua construção, conseguindo obter a maioria dos resultados esperados. Tal como defendido por Hargreaves (1998), Fullan (2003), (Correia, 2005), que consideram a colaboração entre profissionais uma real necessidade face à diversidade da população escolar atual, o presente estudo revela que trabalhar em equipa, numa verdadeira de colaboração promove práticas educativas eficazes melhorando o desempenho final de todos os alunos e contribuindo para a inclusão daqueles que apresentam NEE. Consideramos que, se a escola deve promover o desenvolvimento pessoal de todos, de acordo com as capacidades diversas de cada um, é imprescindível encarar o grupo/turma como pedra basilar de um trabalho inclusivo eficaz. Se atender que a diversidade é, cada

vez mais, uma realidade dentro das salas de aula, é necessário que os profissionais de educação envolvam os seus destinatários e nada melhor do que considerá-los uma fonte enriquecedora para o processo educativo, idealizando uma educação que concretize os princípios de equidade (Correia, 2007). Rodrigues (2008) refere que o projeto inclusivo pressupõe que professores e alunos possam melhorar a sua aprendizagem e ensino, em classes inclusivas. E isso pode ser conseguido desenvolvendo condições que facilitem o desencadear de programas inclusivos. Mas como construir programas de participação ativa para todos os alunos, que inclua verdadeiramente os que possuem NEE? Segundo Correia (2008), a escola contemporânea pressupõe a existência de um ambiente de colaboração onde predominam sentimentos de partilha, participação e amizade. É neste modelo de escola que impera a filosofia de inclusão, onde existe envolvimento de todos, criando assim uma comunidade coesa, para alcançar as metas da inclusão e conseguir que todos os alunos atinjam o máximo das suas potencialidades. De acordo com Sanches (2003), estratégias como trabalho cooperativo, intervenção em parceria e aprendizagem com os pares, podem ser postas em prática na construção de atividades inclusivas. Na nossa perspetiva, para que isso aconteça é necessário que os docentes encorajem todos os seus alunos a participar no processo educativo dos seus colegas com NEE, começando por criar atividades na sala de aula que explicitem os princípios da educação inclusiva, não ficando este conceito confinado à comunidade adulta. Para Nielsen (1999), o professor desempenha um papel fulcral neste sentido, devendo transmitir aos alunos sentimentos positivos, afetuosos e proporcionar um ambiente de acolhimento confortável, aspetos essenciais para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos eles. Da mesma forma, para que todos os alunos contribuam para um ambiente inclusivo em sala de aula, é necessário que essa aceitação parta do professor e das iniciativas que ele próprio conduz para a prossecução desses princípios. Para o mesmo autor, o professor deve começar por facultar informações gerais acerca da inclusão e partir para o aluno com NEE em particular, expondo subtilmente a sua problemática, de maneira a permitir que os outros alunos ultrapassem medos ou alterem concepções incorretas que possam ter a este respeito. Para conseguirmos concretizar os princípios de equidade que referimos em cima é fundamental esta interação entre alunos com e sem NEE. Na visão de Nielsen (1999), uma forma de conseguir esse ambiente é o recurso à aprendizagem cooperativa, propiciadora de interações entre os elementos do grupo. “Quando trabalham de forma cooperativa, os alunos tendem a mostrar um maior reconhecimento e a encorajar e apoiar os alunos com necessidades educativas especiais” (p. 25). Um meio educativo inclusivo proporciona aos alunos com NEE, a oportunidade de interagir com outros indivíduos, o que lhe vai facilitar uma melhor preparação e integração na vida em sociedade. Por sua vez, os alunos sem NEE, têm a oportunidade de estar em contacto com aqueles alunos e perceber a complexidade e a diversidade das características humanas, compreendendo que a partilha de aspetos comuns e de necessidades excede as diferenças. Então como promover uma cultura de colaboração que perdure

para além desta intervenção específica? Ou como impulsionar a participação dos alunos com NEE no ensino regular, de modo a contribuir para o seu sucesso académico? Há que abrir o âmbito da intervenção e não ficar-se só na sala de aula, se não fica tudo como era, após terminar esta intervenção pontual, impossibilitando uma renovada e assídua prática pedagógica eficaz no atendimento aos alunos com NEE, como defende a literatura que sustenta esta investigação (Fullan & Hargreaves, 2001; Correia, 2005; Sanches, 2005a). Além destas questões que podem transformar-se em novos caminhos de investigação, os resultados do estudo, também nos apontam limites significativos no que diz respeito à concretização deste tipo de práticas em sala de aula, no ensino regular. As barreiras descritas pelos participantes e encontradas também na literatura (Fullan & Hargreaves, 2001; Correia, 1999; 2005) são várias, assim como, os fatores que necessitam de ser modificados. A colaboração é fundamental mas é apenas um dos aspetos que mudou com esta intervenção. A falta de tempo e de recursos materiais e humanos são claras barreiras ao trabalho inclusivo em sala de aula, dificultando de forma significativa a adoção de estratégias que respondam à especificidade de todo e qualquer aluno, em particular, o que apresenta NEE. Refletindo assim, no impacto do PA, ao nível da inclusão do aluno com NEE, concluímos que as atividades surtiram o efeito desejado, uma vez que mais do que estar incluído no grupo/turma durante a sua implementação, esta foi uma inclusão participada e os pares sem NEE também se sentiram incluídos no processo de ensino-aprendizagem do colega. Nas aprendizagens académicas, os resultados apontam para o sucesso de todos os alunos que participaram do PA. Se discutirmos os resultados das grelhas de competências mobilizadas em cada uma das atividades de língua portuguesa e matemática, verificamos que o PA contribuiu de forma significativa para o sucesso pessoal e social (competências específicas de Educação Especial) de todos os alunos, em particular, daquele que apresenta NEE e, promoveu a aquisição de várias competências académicas de ciclo (competências específicas do 1ºCEB). A literatura diz-nos que, a inclusão deve respeitar as necessidades do indivíduo tanto no domínio académico, como nos domínios socio emocional e pessoal pois, “ a criança com NEE realmente não se alimenta de sonhos, mas, sim, de práticas educativas eficazes que têm sempre em linha de conta as suas capacidades e necessidades” (Correia, 2003b, p. 9). No que respeita aos resultados da implementação do nosso PA, não se pode falar de consenso, entre os participantes, nomeadamente quanto às aprendizagens conseguidas, mas todos admitem que o seu contributo foi positivo em vários domínios, nomeadamente na colaboração entre alunos e professores, na inclusão e participação do aluno com NEE no seio do seu grupo/turma e na aquisição de algumas competências académicas. Assim, estes resultados são coerentes com o que é apontado por alguns autores (Alarcão, 2000; Correia, 2003; 2008; Hargreaves, 1998), quando se referem às vantagens da inclusão no processo de ensino/aprendizagem, quer dos alunos sem necessidades específicas de aprendizagem, quer aqueles que implicam respostas educativas especiais. Consideramos, a partir dos nossos resultados que, o PA contribuiu para a melhoria da aprendizagem

e acabou por beneficiar todos os alunos. De acordo com a literatura e, como refere Bairrão (1998), os alunos “ditos normais” acabam por adquirir mais competências em termos de capacidades de cooperação, entreajuda e compreensão em geral do “outro”. De acordo com Morgado (2003), estudos realizados comprovam os resultados que encontramos na nossa investigação, ao nível da aprendizagem. A presença de alunos com NEE em contextos de ensino regular pode estimular as experiências de aprendizagem de alunos ao nível académico e social. De igual modo refere “ Os programas de educação inclusiva promovem também em todos os alunos o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença e diversidade, fomentando atitudes de cooperação” (p. 76). Nos relatos finais, os alunos sem NEE afirmam conseguir agora, lidar melhor com a diferença, em termos académicos, uma vez que já conseguem compreender algumas das necessidades do colega, podendo sugerir, eles próprios, tarefas que o incluam. Relativamente ao aluno com NEE, este conseguiu, a partir do PA implementado, adquirir uma maior participação nas atividades curriculares, aumentando também a possibilidade de estabelecer relações sociais com os seus semelhantes sem NEE. Na opinião de Kronberg (2003), os alunos com NEE podem tirar grandes benefícios de atividades inclusivas como esta, podendo participar ativamente nos currículos e instrução ministrados nas classes regulares. Observou-se também, a interação do aluno com NEE, com os seus pares, durante as tarefas, num momento rico de aprendizagem, por imitação de comportamentos. Afirmamos com tudo isto que a conceção e implementação do PA proporcionou vantagens a todos os alunos, nomeadamente no apoio académico, nas experiências de domínio social, na promoção de atitudes de aceitação, dando forma às palavras de Costa (1996), quando afirma que a inclusão “formará uma geração mais solidária e mais tolerante e (...) aqueles que têm problemas, dificuldades ou deficiências, aprenderão a conviver no mundo heterogéneo que é o seu” (p. 161). Face ao exposto é certo que, a atitude dos agentes educativos influencia a educação dos alunos fazendo toda a diferença, positiva ou negativamente, no que respeita ao seu desenvolvimento pessoal, socio emocional e académico (Serra, 2005). Desta forma, as reservas da PR quanto à implementação de uma educação inclusiva, por esta apresentar, segundo a mesma, várias e difíceis barreiras de concretização, pode excluir a possibilidade de todos os alunos beneficiarem de um modelo de atendimento que maximize todo o seu potencial. Neste sentido, os dados sugerem que, tenhamos em conta a opinião dos alunos na conceção de atividades que promovam ambientes inclusivos na sala de aula, porque se atentarmos às suas ideias, compreendemos que a sua visão otimista do processo de inclusão, pode ser um veículo condutor de uma prática letiva que se quer mais rica ao nível da aprendizagem académica de todos os alunos e, ao nível da inclusão pessoal e social dos alunos com NEE.

5. Conclusões

A nossa investigação leva-nos a concluir que aspetos como, a articulação de conteúdos programáticos, estratégias lúdicas utilizadas na implementação das atividades e o trabalho colaborativo entre docentes e alunos, ao longo de todo o processo de conceção e implementação do PA, contribuíram para o seu sucesso a todos os níveis que traçamos. Concluímos que a conceção de atividades didáticas a partir de uma cultura de colaboração, beneficiou todos os alunos (com e sem NEE) de modo a que todos se sentissem responsáveis pelo processo educativo e pelo sucesso das atividades em que se envolveram. Por outro lado, o desenvolvimento e articulação de conteúdos programáticos do 1ºCEB e educação especial, através de propostas lúdicas, facilitou o processo de inclusão, melhorando as respostas educativas dos professores e promovendo aprendizagens sociais e académicas com significado, nos alunos. O António, em particular, atingiu, pela primeira vez, algumas competências matemáticas e consolidou as anteriores, um dos principais objetivos do seu Programa Educativo Individual. De acordo com Morgado (2003), estudos realizados comprovam os resultados que encontramos na nossa investigação, ao nível da aprendizagem. A presença de alunos com NEE em contextos de ensino regular pode estimular as experiências de aprendizagem de alunos ao nível académico e social. De igual modo refere “ Os programas de educação inclusiva promovem também em todos os alunos o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença e diversidade, fomentando atitudes de cooperação” (p. 76). O PA fomentou ainda, a mudança de atitudes dos participantes ao nível da colaboração e contribuiu para a melhoria dos resultados escolares de todo o grupo/turma, em particular dos que apresentam NEE. Comprovou-se que a envolvência de todos os alunos no processo de inclusão dos seus pares com NEE, é uma ferramenta valiosa para os professores criarem situações de resposta educativa para os alunos com NEE e o seu grupo/turma alterando significativamente as suas atitudes face ao trabalho coletivo, em sala de aula regular. O PA apresentado neste estudo não permite generalizações porque foi concebido para uma intervenção única e um contexto específico. Evidenciou, no entanto, a necessidade de se continuar a investigação no sentido de apresentar novas propostas que respondam às dificuldades de aprendizagem de todos os alunos e promovam a colaboração com vista à criação de projetos que visem uma efetiva participação de todos, numa cultura de escola, verdadeiramente inclusiva.

Referências

- Ainscow, M.** (1995). *Educação para Todos – Torná-la Realidade. Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula. Relatório Síntese do Congresso Internacional de Educação Especial*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M.** (1997). *Educação para Todos: Torná-la uma Realidade*. In M. Ainscow, G. Porte & M. Wang, (Eds.), *Caminhos para as Escolas Inclusivas* (pp. 11-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M.** (1998). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula: um Guia para a Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I.** (2000). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (org.), *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 11-24). Porto: Porto Editora.
- Arends, R.** (1995). *Aprender a Ensinar*, XVIII, Lisboa: MCGraw-Hill.
- Bairrão, J.** (1998). *Os alunos com NEE – subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Benavente, A.** (1999). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bender, N.** et al (1995). Teacher's attitudes toward increased mainstreaming: implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(2), pp. 87-94.
- Bogdan, R. & Biklen, S.** (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bueno, J.** (1999). Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 3(5), 7-25.
- Cadima, A.** (1997). A experiência de um círculo de estudos para uma pedagogia diferenciada. In A. Cadima (org.), *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: alguns itinerários* (pp. 11-21). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Colôa, J.** (2000, Junho 9). Da Inclusão à Cidadania. *Jornal Reconquista*.
- Correia, L. M.** (2003). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In L. M. Correia (org.), *Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M.** (2005). Integração versus Inclusão. Disponível em <http://www.educare.pt>.
- Costa, A. M. B.** (1996a). A Escola Inclusiva: do conceito à prática. *Inovação*, 9(1), 151-163.
- Costa, A.** (2006). *Currículos Funcionais – Manual para a Formação de Docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação.
- Fonseca, V.** (1997). *Educação Especial*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fonseca, V. & Cruz, V.** (2002). *Educação Cognitiva e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. & Hargreaves, A.** (2001). *Porque é que vale a pena lutar*. Porto: Porto Editora.

- Hargreaves, A.** (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Alfragide: MacGraw-Hill.
- Kronberg, R.** (2003). "A Inclusão em Escolas e Classes Regulares. A Educação Especial nos Estados Unidos: Do Passado ao Presente. In L. M. Correia (org.) *Educação Especial e Inclusão*.
- Madureira, I. P. & Leite, T. S.** (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Malouf, D. & Schiller, E.** (1995). Practice and Research in Special Education. *Exceptional Children*, 61(6), 414-424.
- Meijer, C.** (2003). *Educação Inclusiva e Práticas na Sala de Aula – Relatório Síntese*. Bruxelas: Agência Europeia para o Desenvolvimento em NEE.
- Morgado, J.** (2003). *Qualidade na Educação – um desafio para os professores*. Lisboa: editorial Presença.
- Nielsen, L. B.** (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula – um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A.** (1995). *Notas sobre formação (contínua) de professores*. Manuscrito inédito.
- Lopes, M. C. S. L. S.** (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: APPACDM.
- Porter, G.** (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang (org.), *Caminhos Para as Escolas Inclusivas* (pp. 33-48). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Rodrigues, D.** (2001). A Educação e a Diferença. In D. Rodrigues (org.), *Educação e Diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D.** (2003). Educação Inclusiva: as boas e as más notícias. In D. Rodrigues (org.). *Perspetivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D.** (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (org.), *Educação Inclusiva, Estamos a fazer progressos?* (pp. 75-88). Cruz Quebrada: FMH / FEEI.
- Rodrigues, D.** (2006). *Investigação em Educação Inclusiva (Vol. 1)*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana – Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- Rodrigues, L.** (2008). A supervisão pedagógica enquanto escrutínio do real. In A. Mendonça, e A. V. bento, *Educação em Tempo de Mudança* (pp. 195-214). Madeira: CIE-UMA.
- Sanches, I.** (2005). Viver e trabalhar com a diferença: os professores de apoio educativo a caminho de uma educação inclusiva. In J. Duarte & D. franco, (org.), *Formar professores, para que escola? Teorias e práticas* (pp. 62-86). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Sanches, I. & Teodoro, A.** (2006). Da integração á inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Sanches, I.** (2009). Colóquio Internacional: Diversidade, Equidade e Inclusão construindo um outro paradigma de escola. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 183-184.

- Serra, H.** (2005). Paradigmas da inclusão no contexto mundial. *Saber (e) Educar*, 10, 31-50.
- Torres, L.** (1995). *Cultura organizacional escolar – um estudo exploratório a partir das representações dos professores*. Tese de Mestrado inédita, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- UNESCO** (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais – Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade.
- Verdugo, M.** (1994). Evaluación y Clasificación. In M. Verdugo, (ed.), *Evaluación Curricular – Una Guía para la intervención psicopedagógica* (pp. 145-170). Madrid: Siglo XXI Editores.
- Wang, M.** (1997). Atendendo alunos com Necessidades Educativas Especiais: equidade e acesso. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang (org.), *Caminhos Para as Escolas Inclusivas* (pp. 49-67). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Satisfação com a vida dos alunos da província de Benguela (Angola)

Pupils' satisfaction with life in Benguela (Angola)

Isabel Romero¹, José M Barrica², Melchor Gutiérrez³

¹*Universidade Katyavala Bwila (Angola)*

²*Universidade Agostinho Neto (Angola)*

³*Universidad de Valencia (España)*

romeroisabel4@gmail.com, barricajm@gmail.com, melchor.gutierrez@uv.es

Resumo

Enquadramento Conceptual: O bem-estar está relacionado com a satisfação com a vida. Contudo, pode-se dizer que existe uma relação positiva entre a percepção do apoio parental e a satisfação com a vida na adolescência. Por conseguinte, os estudantes com maior nível de satisfação vital também referem ter sentimentos mais conectados com a escola, e, um alto nível de apoio social está associado com a alta percepção de bem-estar. Adicionalmente, sabe-se que o apoio social e a auto-estima podem ajudar os adolescentes a incrementar o seu bem-estar subjectivo. Dado que o bem-estar subjectivo foi identificado como um factor associado ao crescimento positivo, é importante o estudo da satisfação com a vida nos adolescentes porque permite aos educadores relacionar o bem-estar com características relevantes do desenvolvimento tal como o ajuste social e favorece o envolvimento dos alunos na escola. **Objetivos:** (1) Analisar as relações entre a auto-estima, o apoio social e a satisfação com a vida dos adolescentes; (2) Predizer a satisfação com a vida dos adolescentes partindo da sua auto-estima e do apoio social. **Hipótesis:** (a) A auto-estima relaciona-se positivamente com o apoio social dos adolescentes; (b) O apoio social e a auto-estima são preditores da satisfação com a vida dos adolescentes. **Metodologia:** Desenho transversal. Participaram 840 adolescentes com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos, pertencentes à várias escolas da província de Benguela (Angola), que responderam as versões portuguesas de três escalas: de auto-estima, de apoio social, e de satisfação com a vida. Depois de desenvolver as Análises Factoriais Confirmatórias (CFAs) para determinar a adequação dos instrumentos à amostra estudada, calcularam-se as correlações bivariadas entre as variáveis estudadas e posteriormente se calculou uma Regressão Linear Múltipla para predizer a satisfação com a vida dos alunos. **Resultados:** As variáveis com maior capacidade para predizer a satisfação com a vida

dos alunos em Benguela foram o apoio social da família e a auto-estima. **Conclusão:** Tanto a auto-estima como o apoio social apresentam capacidade preditiva estatisticamente significativa da satisfação com a vida dos adolescentes, resultados que são considerados ponto de partida para sugerir à escola formas de actuação a favor da incrementação do bem-estar subjectivo dos alunos. **Palavras-chave:** Auto-estima, apoio social, adolescência, bem-estar subjectivo, psicologia positiva.

Abstract

Background: Well-being has been related with life satisfaction. Otherwise, a positive relationship has been found between perceived parental support and satisfaction with life in adolescence. Furthermore, research indicates that students with higher life satisfaction also reported feeling more connected to school, and that high level of social support was associated to high perception of well-being. Additionally, it is well known that social support and self-esteem are variables that can help adolescents to obtain positive outcomes and to increase their subjective well-being. Therefore, given that subjective well-being has consistently been identified as a significant psychological factor associated with positive growth, increasing the understanding of adolescents' satisfaction with life is important because it allows researchers to relate subjective well-being to relevant developmental characteristics, such as social adjustment and school engagement. **Purposes:** (1) To analyze the relationships between adolescents' self-esteem, social support and satisfaction with life; (2) To predict pupils' satisfaction with life from self-esteem and social support. We hypothesized that (a) Adolescents' self-esteem would be directly related to their perceived social support; (b) Adolescents' self-esteem and perceived social support would be predicting their satisfaction with life. **Method:** Cross-sectional method was used. A convenience sample of 840 student's ages 14 to 18 years was recruited through different schools from Benguela (Angola). Participants completed Portuguese versions of three scales to assess Self-Esteem, Social Support, and Satisfaction with Life. Confirmatory Factor Analyses (CFAs) were conducted to examine the factorial structure of the scales, and to determine if the models were consistent with the data. Then, it was carried out Bivariate Correlations among the variables, and Multiple Regression Analysis to predict pupils' satisfaction with life. **Results:** Based on the results obtained in this study, we can observe that the variables that better predicted pupils' satisfaction with life in Benguela were perceived social support from family and self-esteem. **Conclusion:** Self-esteem and social support shown statistical significant capacity to predict adolescents' satisfaction with life, results that could be considered as start point to suggest some forms for promoting pupils' subjective well-being at school. **Keywords:** Self-esteem, social support, adolescence, subjective well-being, positive psychology.

1. Enquadramento conceptual

Tanto no campo da psicologia como no da educação, a forma tradicional de remediar os deficits dos adolescentes fundamentou-se nas debilidades e nos problemas. Por conseguinte, a perspectiva da psicologia positiva (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), proporcionou uma mudança na metodologia de intervenção social e escolar, passando a situar o seu foco de atenção mais nos pontos fortes e em dimensões positivas do desenvolvimento psicossocial dos adolescentes (Oliva et al., 2010). Paralelamente se impulsionou o estudo sobre a forma de criar ambientes óptimos que possam favorecer o bem-estar (Elmore & Huebner, 2010). Segundo os estudos desenvolvidos por Wood, Froh e Geraghty (2010) e Ho, Cheung e Cheung (2010), o bem-estar é o motor do desenvolvimento humano e do crescimento positivo. Sun e Shek (2012) dizem que os adolescentes com um alto nível de desenvolvimento positivo estão mais satisfeitos com a vida e apresentam menos problemas de conduta, tanto no marco social em geral como no contexto escolar em particular.

O estudo do bem-estar no seio da psicologia remonta-se à década de sessenta do século passado, e o seu transcurso deu lugar às duas grandes tradições: hedónica, representada por uma sólida linha de investigação que se ocupou do estudo do bem-estar subjectivo, e a eudaimónica, centrada no bem-estar psicológico (Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002). A filosofia que impregna a primeira delas é resumida por Diener (2000), um dos seus mais qualificados representantes: “a literatura sobre o bem-estar subjectivo trata do como e o porquê que as pessoas experimentam a sua vida de forma positiva, incluindo tanto juízos cognitivos como reacções afectivas” (Blanco & Díaz, 2005; Pavot & Diener, 2008). O bem-estar subjectivo é uma componente importante da Psicologia Positiva e inscreve-se dentro de um marco fundamentalmente emocional que tomou diversas denominações: felicidade (Diener, 2000; Seligman, 2004), satisfação com a vida e afectos positivos ou negativos que se depreendem a partir das condições em que se desenvolve a nossa existência. O bem-estar subjectivo é o resultado de um “balanço global” que a pessoa faz sobre o seu nível de satisfação, das suas oportunidades vitais, do curso dos acontecimentos que enfrenta e da experiência emocional derivada de tudo isto (Blanco & Díaz, 2005).

Park (2004) afirma que o bem-estar subjectivo não só serve como um indicador do desenvolvimento positivo, mas também como um factor que promove uma óptima saúde mental. Por outro lado, Meyers e Meyers (2003) propõem que o desenvolvimento positivo dos jovens poderá alcançar-se mediante a percepção de bem-estar subjectivo, da competência e do apoio social, o que poderia evitar o stress e a predisposição individual para a depressão e para condutas socialmente desajustadas. De facto, os investigadores defendem que o bem-estar subjectivo e os seus componentes cognitivos (tais como a satisfação com a vida) são factores que favorecem o desenvolvimento positivo (Sun & Shek, 2012).

O bem-estar subjectivo está relacionado com o conceito de satisfação com a vida, a qual se refere à ponderação das atribuições positivas e negativas do indivíduo face à própria vida. Esta variável goza de grande consideração no campo da psicologia positiva, porque está intimamente relacionada com uma ampla classe de benefícios pessoais, psicológicos e sociais (Henrich & Herschbach, 2000). Além disso, a satisfação com a vida é considerada como uma variável psicológica que pode aumentar a nossa compreensão sobre as dificuldades dos adolescentes e do afrontamento ante determinados reptos do desenvolvimento. Os adolescentes com altos níveis de satisfação com a vida têm, em geral, temperamento extrovertido, locus de controlo interno, activa capacidade de superar as dificuldades, autoconceito positivo e perspectivas de futuro, assim como tendência em participar para actividades significativas de conteúdo prosocial. Ao contrário, níveis baixos de satisfação com a vida relacionam-se com resultados negativos como, por exemplo, conduta agressiva (Valois, Zullig, Huebner & Drane, 2009). Não obstante, autores como Gadermann, Schonert-Reichl e Zumbo (2010) assinalam que, apesar da relevância desta variável, a maior parte das investigações sobre satisfação com a vida se desenvolveu com a população adulta, sendo escassos os trabalhos que se dedicaram a analisar a satisfação com a vida em crianças e adolescentes, pelo menos recentemente. Neste mesmo sentido, se expressavam Gaspar, Ribeiro, Matos, Leal e Ferreira (2009), quando revelavam que os estudos no campo do bem-estar subjectivo em crianças e adolescentes são recentes, e deveriam centrar-se em analisar a relação entre as características intrapessoais (por exemplo, autoconceito, extroversão, locus de controlo interno) e as características sociais (por exemplo, a família, a escola, os amigos e a comunidade).

Um constructo que na literatura especializada aparece muito relacionado com a satisfação com a vida é a auto-estima, entendida como a avaliação que o indivíduo faz de si mesmo. A auto-estima expressa uma atitude de aprovação ou de repulsa de si e engloba o auto-julgamento em relação à competência e ao valor. É o juízo pessoal de valor revelado através das atitudes que um indivíduo tem consigo mesmo, sendo uma experiência subjetiva acessível às pessoas através de relatos verbais e comportamentos observáveis. A baixa auto-estima caracteriza-se pelo sentimento de incompetência, de inadequação à vida e incapacidade de superação de desafios. A alta auto-estima expressa um sentimento de confiança e competência. A média auto-estima flutua entre o sentimento de adequação ou inadequação, manifestando essa inconsistência no comportamento (Rosenberg, 1989).

Além da auto-estima, também pode-se considerar que o apoio social é uma variável importante, facilitadora de resultados positivos para o bem-estar subjectivo das pessoas. Segundo Cohen (2004), o apoio social é uma relação humana em que se intercambiam recursos socioemocionais (compreensão, consolo, aceitação, aconselhamento), instrumentais (bens e serviços nas tarefas quotidianas) ou recreativos (companhia nas diversões ou recreação). É um fenómeno dinâmico que

evoluiu com o tempo e à medida que mudam as situações de vida da pessoa. A família, os amigos e os vizinhos compõem o sistema de apoio social informal dos adolescentes (Feitosa, de Matos, del Prette & del Prette, 2005). Contar com um bom apoio social favorece a percepção de satisfação com a vida, possibilita ter uma alta auto-estima, e promove uma atitude não violenta diante das dificuldades da vida (Clara, Cox, Enns, Murray & Torgrudc, 2003).

Está amplamente documentado que o apoio social encontra-se associado ao bem-estar e constitui-se num bom aliado para atalhar as condutas negativas (Ben-Ari & Gil, 2004). Diversas investigações demonstraram o impacto dos pais, amigos, professores e colegas de classe para combater as condutas conflitivas, os problemas emocionais e os desajustes escolares, bem como para favorecer o desenvolvimento positivo dos adolescentes (Bokhorst, Sumter & Westenberg, 2010; Cook, Herman, Phillips & Settersten, 2002; Demaray & Malecki, 2002). O apoio social está relacionado com o bem-estar porque oferece emoções positivas, sentido de estima pessoal e de predição da satisfação com a vida, funcionando como um amortizador do stress, reforçador da auto-estima, a autoeficácia e a capacidade de resolução de problemas, pelo que se interpreta que tem efeitos positivos sobre o bem-estar. Os indivíduos que têm altos níveis de apoio social e estão satisfeitos com a qualidade de sua rede de relações têm maior percepção de bem-estar (Caprara & Steca, 2006).

Não obstante algumas investigações tenham explorado as associações entre o apoio social e o bem-estar nos adultos, fica ainda muito por aclarar sobre as relações globais e as associações entre os diferentes tipos de apoio social e o bem-estar nos adolescentes (Chu, Saucier & Hafner, 2010). Ora, dado que o bem-estar subjectivo foi identificado como um factor associado ao crescimento positivo, é importante o estudo da satisfação com a vida nos adolescentes porque permite aos educadores relacionar o bem-estar com características como o ajuste escolar (Overle, Schonert-Reichl & Zumbo, 2011), o qual é um grande constructo que consiste em aspectos tais como à conquista académica, compromisso com à escola, conduta prosocial e relações positivas com os colegas e professores (Kiuru, Nurmi, Aunola & Salmela-Aro, 2009). Os alunos com um bom ajuste escolar normalmente valorizam a sua aprendizagem, estão positivamente implicados no processo de aprendizagem, relacionam-se bem com os seus professores e com os seus colegas e em poucas ocasiões se comportam de forma disruptiva (Kiuru, Aunola, Vuori & Nurmi, 2007).

Até à presente data, a maioria das investigações se centraram nas relações com à família (preferentemente os pais) e amigos, e se aceita que estas relações têm um importante impacto sobre o desenvolvimento dos adolescentes (Smetana, Campione-Barr & Metzger, 2006). Contudo, também as teorias ecológicas deram relevância à importância da escola como contexto social em que se desenvolve o adolescente (Bokhorst et al., 2010).

Tendo em conta a limitada investigação que existe sobre estes temas em Angola, desenhamos o presente trabalho para ampliar a compreensão do bem-estar subjectivo na adolescência, analisando a importância dos recursos pessoais e sociais positivos tais como a auto-estima e o apoio social dos adolescentes, medido através da percepção da satisfação com a vida.

Objectivos: (1) Analisar as relações entre a auto-estima, o apoio social e a satisfação com a vida dos adolescentes; (2) Analisar a predição da satisfação com a vida dos adolescentes a partir da sua auto-estima e do apoio social.

Hipóteses: (1) A auto-estima relaciona-se positivamente com o apoio social dos adolescentes; (2) O apoio social e a auto-estima são factores preditores da satisfação com a vida dos adolescentes angolanos.

2. Metodologia

2.1. Participantes

A amostra seleccionada foi incidental ou por conveniência. Participaram neste estudo 840 alunos, com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos. Destes, 50.2% são rapazes e 49.8% são raparigas (Tabela 1). Todos os participantes estavam matriculados nas diferentes escolas da província de Benguela (Angola), e frequentavam da 7ª classe à 12ª classe. No entanto, 69.9% dos adolescentes analisados vivem no meio urbano e 30.1% vivem no meio rural. Quanto as suas actividades extra-escolares, 20.1% não praticam desporto, 59.9% praticam desporto por recreação e 20% estão ligados a um clube desportivo.

Tabela 1. Distribuição da amostra segundo a idade e o género dos alunos adolescentes

Idade	Rapazes		Raparigas		Total	
	n	%	n	%	n	%
14 anos	47	5.6	69	8.2	116	13.8
15 anos	45	5.4	38	4.5	83	9.9
16 anos	61	7.3	53	6.3	114	13.6
17 anos	87	10.4	96	11.4	183	21.8
18 anos	182	21.7	162	19.3	344	41.0
Total	422	50.2	418	49.8	840	100.0

2.2. Instrumentos

Todas as escalas aplicadas na presente investigação foram apresentadas aos participantes com cinco alternativas de resposta, desde (1) *totalmente em desacordo*, até (5) *totalmente de acordo*.

Escala de Auto-estima (RSES; Rosenberg, 1989). É uma escala formada por 10 itens, cinco positivos e cinco negativos (e.g. Tenho uma atitude positiva em relação a mim mesmo; As vezes sinto-me realmente inútil). Foi traduzida, adaptada e validada em más de 50 nações. Na literatura especializada, há autores que defendem a sua estrutura unidimensional (Schmitt & Allik, 2005) e outros consideram que é formada por duas dimensões, estima positiva e estima negativa (Avanci, Assis, Santos & Oliveira, 2007). Também existem trabalhos que indicam que, devido à forma de redacção dos itens, uns em positivo e outros em negativo, se incorpora um artefacto estatístico, o efeito de método (Santos & Maia, 2003), o qual levou a alguns autores a considerar unicamente os itens redigidos pela positiva (Oliver, Sancho, Galiana, Tomás & Gutiérrez, 2012). Mediante Análises Factoriais Confirmatórias (AFCs) se submeteram a comprovação na nossa amostra de estudo os três modelos que oferece a literatura especializada: Um factor geral de auto-estima, dos factores (auto-estima positiva e auto-estima negativa), e um factor de auto-estima mais o efeito de método (pela redacção dos itens em negativo em contraposição aos redigidos em positivo). Os melhores índices de ajuste aos dados lhes oferece o modelo da auto-estima formada por um factor de auto-estima global mais um factor de método ($\chi^2_{30} = 149.05$, $p < .01$, GFI = .99, AGFI = .97, CFI = .95, SRMR = .03, RMSEA = .04). O coeficiente alfa de Cronbach (consistência interna) deste factor é de $\alpha = .72$.

Escala de Apoio Social. Para avaliar o apoio social, utilizou-se a MSPSS (The Multidimensional Scale of Perceived Social Support; versão de Ramaswamy, Aroian & Templin, 2009). Esta escala é organizada por doze itens, e avalia três dimensões: Apoio da Escola (e.g. Tenho um professor conselheiro que me tenta ajudar), Apoio dos Amigos (e.g. Eu tenho amigos com quem posso partilhar as minhas alegrias e tristezas), e Apoio da Família (e.g. A minha família é uma verdadeira fonte de conforto para mim).

A Análise Factorial Confirmatória da escala de apoio social, ofereceu satisfatórios índices de ajuste aos dados: $\chi^2_{51} = 257.24$, $p < .001$, GFI = .96, AGFI = .95, CFI = .98, SRMR = .03, RMSEA = .04, ratificando-se a estrutura factorial anunciada pelos seus autores. A consistência interna dos três factores é a seguinte: Apoio social da escola ($\alpha = .81$), Apoio social dos amigos ($\alpha = .75$), e Apoio social da família ($\alpha = .74$).

Escala de Satisfação com a Vida (SWLS; Pavot & Diener, 2008). Esta escala integra cinco itens (Exemplos: Estou satisfeito com a minha vida; Em muitos aspectos, a minha vida aproxima-se dos meus ideais). A estrutura unidimensional desta escala foi ratificada por numerosos autores em diferentes culturas (Kong, Zhao & You, 2012), e apresenta aqui esta mesma estrutura com um bom

ajuste do modelo aos dados: $c^2_5 = 25.26$, $p < .001$, GFI = .99, AGFI = .98, CFI = .99, SRMR = .02, RMSEA = .04. A consistência interna deste factor é de $\alpha = .73$.

2.3. Procedimentos

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos. Os pais/responsáveis foram informados e consultados sobre a permissão para participação dos seus educandos na pesquisa. Visitamos as escolas com o objectivo de aclarar a finalidade da pesquisa, bem como o de apresentar os objectivos solicitando a devida autorização dos seus responsáveis. Direcçãoou-se cartas à Direcção Provincial da Educação de modo a solicitar a permissão para a aplicação dos questionários.

Os participantes foram informados sobre a natureza do estudo. Teve-se uma conversa com os adolescentes participantes, durante a qual se explicou os objectivos do trabalho e os seus procedimentos, sublinhando-se o carácter anónimo dos dados. Os questionários foram aplicados nas escolas sem a presença dos professores com a finalidade de não interferirem na opinião de cada participante.

À excepção da Escala de Auto-estima de Rosenberg, e a de Satisfação pela Vida que já dispõem de versões em português, os restantes instrumentos foram traduzidos para a língua portuguesa para a sua aplicação e adaptação a esta investigação. Procedeu-se a uma dupla tradução, ou seja foram traduzidos do inglês para o português e vice-versa. Depois de recolhidos os questionários preenchidos, procedeu-se à sua codificação, lançamento dos dados e respectivas análises partindo do programa SPSS versão 19.

2.4. Análises estatísticas

As análises estatísticas realizadas nesta investigação foram as seguintes: (1) Análises Factoriais Confirmatórias (Confirmatory Factor Analysis-CFA) de cada um dos instrumentos utilizados, para comprovar a adequação dos modelos oferecidos pelos seus autores à amostra estudada nesta investigação; (2) Análises de fiabilidade dos factores (coeficientes alpha de Cronbach); (3) Análises descritivas das variáveis estudadas (Média, Desvio Padrão); (4) Análises de correlações entre as diferentes variáveis estudadas; (5) Análise de Regressão Múltipla (com o método “introduzir”) para prever a Satisfação com a vida dos adolescentes a partir da Auto-estima e do Apoio Social.

3. Resultados

A Tabela 2 apresenta, por um lado, as altas correlações entre a auto-estima e as três variáveis do apoio social, bem como as correlações elevadas entre a auto-estima, o apoio social e a satisfação com a vida dos alunos de Benguela. Por outro lado, podem observar-se os altos valores das médias em cada uma das variáveis estudadas. Finalmente, se comprova que todas as dimensões (factores) dos instrumentos utilizados, ofereceram um coeficiente de consistência interna (fiabilidade) satisfatório, com valores de alfa entre .72 e .81.

Tabela 2. Estatísticas descritivas e correlações bivariadas entre as variáveis estudadas

	1	2	3	4	5
1. Auto-estima	1	.234**	.428**	.449**	.277**
2. Apoio da Escola		1	.222**	.319**	.192**
3. Apoio dos Amigos			1	.384**	.240**
4. Apoio da Família				1	.353**
5. Satisfação com a Vida					1
Media	3.85	3.47	3.90	4.00	3.46
D.P.	0.78	1.03	0.82	0.79	0.77
Alfa	.72	.81	.75	.74	.73

** Todas as correlações são significativas ao nível .01 (bilateral)

O resumo da Análise de Regressão Múltipla (Tabela 3), mostra o valor de R^2 corrigida = .148 ($F = 37.44$; $p < .001$). Portanto, as quatro variáveis independentes introduzidas no modelo como variáveis preditoras oferecem uma explicação de 14.8% da Satisfação com a vida dos alunos (variável dependente).

Tabela 3. Resumo do modelo de regressão para prever a Satisfação com a vida dos alunos

Modelo	R	R^2	R^2 corrigida	Erro típ. da estimação
1	,390(a)	,152	,148	,71940

Variáveis preditoras: (Constante), Apoio família, Apoio escola, Apoio amigos, Auto-estima

Tabela 4. Contribuição de cada variável à predicção da Satisfação com a vida dos alunos

Modelo		Coeficientes não estandardizados		Coeficientes estandardizados		
		b	Error típ.	b	t	Sig.
1	(Constante)	1,573	,161		9,787	,000
	Auto-estima	,115	,037	,115	3,067	,002
	Apoio Escola	,051	,025	,068	1,989	,047
	Apoio Amigos	,076	,034	,080	2,200	,028
	Apoio Família	,243	,037	,249	6,614	,000

Variável dependente: Satisfação com a vida

A Tabela 4 mostra-nos que a variável com maior capacidade preditiva da Satisfação com a vida dos adolescentes é a percepção do Apoio social da Família ($\beta = .249$), o qual significa que os 24.9% da Satisfação com a vida dos adolescentes se fundamentam no Apoio da família. Seguidamente, a Auto-estima ($\beta = .115$) mostra uma capacidade preditiva de 11.5%, o Apoio social dos Amigos ($\beta = .080$) explica os 8.0%, e o Apoio social da Escola ($\beta = .068$) prediz 6.8% da Satisfação com a vida dos adolescentes de Benguela.

4. Discussão e conclusões

Com o presente trabalho pretendeu-se analisar em que medida a auto-estima e o apoio social podem predizer a satisfação com a vida dos alunos de Benguela (Angola), partindo de duas hipóteses: (a) que a auto-estima estaria positivamente relacionada com o apoio social dos alunos; e (b) que o apoio social e a auto-estima seriam preditores da satisfação com a vida dos adolescentes.

Partindo dos resultados obtidos neste trabalho podemos assinalar vários aspectos. Em primeiro lugar, que as versões das escalas de Auto-estima, Apoio social e Satisfação com a vida empregues nesta investigação, evidenciaram características psicométricas apropriadas á amostra estudada.

Em segundo lugar, cabe aqui destacar que a auto-estima se relaciona de forma estatisticamente significativa com o apoio social percebido pelos alunos (sendo os valores mais altos os que procedem do apoio da família e o apoio dos amigos). Com isto, se vê cumprida a primeira hipótese formulada, segundo a qual a auto-estima se relacionaria positivamente com o apoio social que percebem os adolescentes. Os resultados deste trabalho ratificam os obtidos por Gaspar et al. (2009) e os de Chu et al. (2010), que também encontraram uma alta correlação entre a auto-estima (autoconceito) dos adolescentes e a sua percepção de satisfação de apoio social. Esta percepção de apoio social, corresponde igualmente com os resultados obtidos por Bokhorst et al. (2010), matizando que a

percepção de apoio que os pais proporcionam muda com a idade, de tal modo que o apoio dos amigos e colegas de turma (classe) se torna mais importante ao chegar à última etapa da adolescência.

Em terceiro lugar, também é importante assinalar que tanto a auto-estima como o apoio social apresentaram uma significativa capacidade preditiva sobre a satisfação com a vida dos alunos. As variáveis preditoras mais relevantes foram o apoio da família e a auto-estima, o qual indica o cumprimento satisfatório da segunda hipótese. Neste sentido, fazemos referência aos trabalhos de Gaspar et al. (2009), e manifestamos a nossa concordância com as suas afirmações, quando destacam o papel fundamental da satisfação com o apoio social para o bem-estar psicológico e para a qualidade de vida em crianças e adolescentes, ao mesmo tempo que ressaltam a importância da promoção de relações interpessoais positivas no ambiente académico, familiar e comunitário. Por conseguinte, os nossos resultados também coincidem com os referidos por Chu et al. (2010), obtidos através de uma meta-análise, em que se exploram as relações entre o apoio social e o bem-estar em crianças e adolescentes, destacando que a percepção de apoio social se relaciona fortemente com o bem-estar e que esta relação se fortifica à medida que a idade avança.

Overle et al. (2011) constataram que a percepção de apoio parental, as relações positivas entre os iguais e o optimismo, foram positiva e significativamente relacionado com a satisfação com a vida dos adolescentes. A identificação de uma conexão entre a satisfação com a vida dos adolescentes e o apoio parental é um resultado também obtido por outros autores como Valois et al. (2009). Por tanto, os nossos resultados se vêm assegurados pelos que oferece a literatura especializada e reforçam a ideia da importância que supõem o apoio dos pais aos filhos, devendo estes ser conscientes de que a medida que vão crescendo, os adolescentes irão separando-se progressivamente dos seus pais aproximando-se cada vez mais dos seus iguais (pares), como assinalavam Bokhorst et al. (2010).

Como conclusão final cabe ressaltar que tanto a Auto-estima (variável pessoal) como as dimensões de Apoio Social (variáveis sociais) oferecem uma quantidade estatisticamente significativa de explicação da Satisfação com a vida dos adolescentes, aspecto que em diversas investigações se confirmou como a base para um bom ajuste social, de implicação dos alunos na escola, e como manutenção de relações positivas com os professores e os colegas de classe.

Limitações e propostas para o futuro. Como a maioria dos trabalhos, este também apresenta as suas limitações. Embora o tamanho da amostra fosse razoavelmente amplo, os dados foram obtidos através de colaboradores (amostra por conveniência), e recolhidos mediante auto-relato dos alunos. Os dados utilizados neste estudo são transversais, pelo que não se podem estabelecer conclusões fundamentadas em relações causais. Tal como também expuseram Bokhorst et al. (2010), o desenho transversal empregue neste estudo é uma limitação para investigar diferenças no desenvolvimento, visto que os padrões descritos são baseados nas diferenças entre grupos de idade. Por esta razão, parece importante sugerir o desenho de uma análise longitudinal especialmente para investigar a

transição de escola primária à secundária, não apenas para comprovar os diferentes padrões de desenvolvimento em termos interpessoais em diferentes idades, mas também para comprovar mais fielmente o processo de desenvolvimento intraindividual que se produz ao longo do tempo.

Por outro lado, a quantidade de apoio social percebido pelos adolescentes pode depender de cada situação em concreto, enquanto que o instrumento aqui empregue para medir a percepção de apoio social faz referência a um sentido geral. Por isso, poderia ser importante analisar o tipo de apoio social percebido pelos adolescentes relativamente aos que são provenientes dos seus pais, dos seus professores e dos seus colegas de turma, visto que diferentes fontes e tipos de apoio apresentam diferentes fortalezas nas relações com o bem-estar. Segundo referem Chu et al. (2010), o apoio dos professores e trabalhadores da escola possuem mais força que outras fontes de apoio, embora se deva ter em conta a idade como variável moderadora.

Desde uma perspectiva aplicada, parece aconselhável atender às recomendações de Huebner, Suldo, Smith e McNight (2004). Segundo estes autores, uma componente central da psicologia positiva é o bem-estar subjectivo, sendo este um factor que está cada vez mais a tornar-se relevante na percepção que os adolescentes têm com a sua satisfação com a vida. No marco da psicologia positiva, o esforço por melhorar a vida dos adolescentes deve centrar-se no desenvolvimento das suas fortalezas, com o qual se facilita a possibilidade de dar respostas positivas ante a adversidade e reforçar importantes instituições na vida dos jovens. Autores como Suldo et al. (2009) mencionam que o bem-estar dos adolescentes aparece associado com uma grande variedade de experiências escolares, entre elas se encontram as suas percepções do apoio que recebem dos professores.

Tendo em conta todos estes aspectos, Lent, Taveira, Sheu e Singley (2009) sugerem que, face à uma aplicação prática, o ajuste académico (definido em termos de satisfação com o ambiente, funcionamento em geral e ausência de stress) e o afeto positivo, podem ser promovidos por intervenções que potencializem a auto-eficácia e que proporcionem o apoio social no ambiente escolar (por exemplo, acesso a modelos de papéis sociais, estímulos dos colegas de escola). O apoio social pode ser útil como fonte de auto-eficácia e como um facilitador do ajuste social. Uma fonte de apoio e guia que resulta ser relevante para o êxito dos estudantes é o professor. As relações positivas entre o professor e os alunos foram definidas como o grau em que os estudantes se sentem respeitados, apoiados e valorizados pelos seus professores. Por esta razão, se encontra nas mãos dos professores uma importante capacidade de acção a favor de potencializar os ambientes escolares positivos, promover as relações sociais positivas dos alunos entre si, e as relações entre os alunos e professores (relação aluno-aluno, aluno-professor), bem como seguir o desenhado pela psicologia positiva, centrando-se mais nas fortalezas que nos problemas e debilidades, para favorecer o desenvolvimento positivo e integral dos alunos.

Referências

- Avanci, J. Q., Assis, S. G., Santos, N. C., & Oliveira, R. V. (2007).** Adaptação transcultural da Escala de Auto-estima para adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 20*, 397-405.
- Ben-Ari, A., & Gil, S. (2004).** Well-being among minority students: The role of perceived social support. *Journal of Social Work, 4*, 2, 215-225.
- Blanco, A., & Díaz, D. (2005).** El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema, 17*, 582-589.
- Bokhorst, C. L., Sumter, S. R., & Westenberg, P. M. (2010).** Social support from parents, friends, classmates, and teachers in children and adolescents aged 9 to 18 years: Who is perceived as most supportive? *Social Development, 19*, 417-426.
- Caprara, G. V., & Steca, P. (2006).** Affective and interpersonal self-regulatory efficacy beliefs as determinants of subjective well-being. In A. Delle Fave (Ed.), *Dimensions of well-being: Research and intervention* (pp. 120-142). Milan, Italy: Franco Angeli.
- Chu, P. S., Saucier, D. A. & Hafner, E. (2010).** Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology, 29*, 624-645.
- Clara, I. P., Cox, B. J., Enns, M. W., Murray, L. T., & Torgrudc, L. J. (2003).** Confirmatory Factor Analysis of The Multidimensional Scale of Perceived Social Support in clinically distressed and student samples. *Journal of Personality Assessment, 81*, 265-270.
- Cohen, S. (2004).** Social relationships and health. *American Psychologist, 59*, 676-684.
- Cook, T. D., Herman, M. R., Phillips, M., & Settersten, R. A. (2002).** Some ways in which neighborhoods, nuclear families, friendship groups, and schools jointly affect changes in early adolescent development. *Child Development, 73*, 1283-1309.
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2002).** The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools, 39*, 305-316.
- Diener, E. (2000).** Subjective well-being: the science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist, 55*, 34-43.
- Elmore, G. M., & Huebner, E. S. (2010).** Adolescents' satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools, 47*, 525-537.
- Feitosa, F., de Matos, M., del Prette, Z., & del Prette, A. (2005).** Suporte social, nível socio-económico e o ajustamento social e escolar de adolescentes portugueses. *Temas em Psicologia, 13*, 129-138.
- Gadernann, A. M., Schonert-Reichl, K. A., & Zumbo, B. D. (2010).** Investigating validity evidence of the Satisfaction with Life Scale adapted for children. *Social Indicators Research, 96*, 229-247.
- Gaspar, T., Ribeiro, J. L. P., Matos, M. G., Leal, I., & Ferreira, A. (2009).** Psychometric properties of a brief version of the Escala de Satisfação com o Suporte Social for Children and Adolescents. *The Spanish Journal of Psychology, 12*, 360-372.

- Henrich, G., & Herschbach, P. (2000).** Questions on life satisfaction (FLZM). A short questionnaire for assessing subjective quality of life. *European Journal of Social Psychology, 16*, 150-159.
- Ho, M. Y., Cheung, F. M., & Cheung, S. F. (2010).** The role of meaning in life and optimism in promoting well-being. *Personality and Individual Differences, 48*, 658-663.
- Huebner, E. S., Suldo, S. M., Smith, L. C., & McNight, C. G. (2004).** Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools, 41*, 81-93.
- Keyes, C., Shmotkin, D., & Ryff, C. (2002).** Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*, 1007-1022.
- Kiuru, N., Aunola, K., Vuori, J., & Nurmi, J. E. (2007).** The role of peer groups in adolescents' educational expectations and school adjustment. *Journal of Youth and Adolescence, 36*, 995-1009.
- Kiuru, N., Nurmi, J. E., Aunola, K., & Salmela-Aro, K. (2009).** Peer group homogeneity in adolescents' school adjustment varies according to peer group type and gender. *International Journal of Behavioral Development, 33*, 65-76.
- Kong, F., Zhao, J., & You, X. (2012).** Emotional intelligence and life satisfaction in Chinese university students: The mediating role of self-esteem and social support. *Personality and Individual Differences, 53*, 1039-1043.
- Lent, R. W., Taveira, M. C., Sheu, H. B., & Singley, D. (2009).** Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior, 74*, 190-198
- Meyers, J., & Meyers, B. (2003).** Bi-directional influences between positive psychology and primary prevention. *School Psychology Quarterly, 18*, 222-229.
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A., & Pertegal, M. A. (2010).** Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje, 33*, 223-234.
- Oliver, A., Sancho, P., Galiana, L., Tomás, J. M., & Gutiérrez, M. (2012).** Efecto de método asociado a los ítems en negativo en la versión en portugués de la escala de autoestima de Rosenberg. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 33*, 75-91.
- Overle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Zumbo, B. D. (2011).** Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighborhood, school, family, and peer influences. *Journal of Youth Adolescence, 40*, 889-901.
- Park, N. (2004).** The role of subjective well-being in positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591*, 25-39.
- Pavot, W., & Diener, E. (2008).** The Satisfaction with Life Scale and the emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology, 3*, 137-152.
- Ramaswamy, V., Aroian, K. J., & Templin, T. (2009).** Adaptation and psychometric evaluation of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support for Arab American adolescents. *American Journal of Community Psychology, 43*, 49-56.
- Rosenberg, M. (1989).** *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Santos, P. J., & Maia, J.** (2003). Análise factorial confirmatória e validação preliminar de uma versão portuguesa da Escala de Auto-estima de Rosenberg. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 253-268.
- Schmitt, D. P., & Allik, J.** (2005) Simultaneous administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 nations: Exploring the universal and culture-specific features of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 632-642.
- Seligman, M. E.** (2004). *Felicidade autêntica: Usando a nova Psicologia Positiva para a realização permanente*. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, N.** (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Smetana, J. G., Campione-Barr, N., & Metzger, A.** (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annual Review of Psychology*, 57, 255-284.
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J.** (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School Psychology Review*, 38, 67-85.
- Sun, R. C., & Shek, D. T.** (2012). Positive youth development, life satisfaction and problem behaviour among Chinese adolescents in Hong Kong: A replication. *Social Indicators Research*, 105, 541-559.
- Valois, R. F., Zullig, K. J., Huebner, E. S., & Drane, J. W.** (2009). Youth developmental assets and perceived life satisfaction. Is there a relationship? *Applied Research on Quality of Life*, 4, 315-331.
- Wood, A. M., Froh, J. J., & Geraghty, A. W.** (2010). Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. *Clinical Psychology Review*, 30, 890-905.

Envolvimento dos estudantes na escola e promoção do *coaching* educacional e empreendedorial

Students' engagement in school and promotion of educational and entrepreneurial coaching

Maria Cristina Campos de Sousa Faria

Instituto Politécnico de Beja, Portugal

mcfaria@ipbeja.pt

Resumo

A Escola é um espaço dinâmico de conhecimentos, práticas e de relações significativas. Por isso, desempenha um papel determinante no presente e no futuro da vida dos seres humanos. Ao longo do tempo da sua existência, são memórias, aprendizagens, vivências, ambientes, sentimentos e referências que dificilmente se esquecem. A perspetiva da Escola como construtora do bem-estar dos seus alunos e agentes educativos reflete a preocupação e a acção institucional, em valorizar a participação e o envolvimento dos estudantes em atividades académicas e não académicas, que sejam consideradas significativas para a vida dos alunos. Neste contexto, trabalha-se para que o sentimento de pertença e de referência à Escola sejam positivos. A Educação ministrada é compreendida como um valor, um bem para o desenvolvimento de uma personalidade harmoniosa e feliz, para o seu sucesso pessoal, académico, profissional e económico. Quando uma Escola valoriza o envolvimento dos estudantes circunscreve a sua atuação a uma promoção de uma Educação Proactiva, que permita o respeito e o desenvolvimento de mentes empreendedoras envolvidas em projetos empreendedores. Por conseguinte, o estímulo à inovação, à resiliência, á perspetiva positiva dos acontecimentos e ao coping pró-activo são prioridades educativas da “nova era”. Neste contexto, alunos e professores encontram-se envolvidos na promoção da cultura da inovação e existe uma preocupação real em proporcionar ambientes de desenvolvimento de mentes empreendedoras no decurso da formação ao longo da vida. O professor para além da sua tarefa habitual surge preparado para uma nova função: a de potenciar os seus alunos de um coping pró-activo. O professor, seja ele um educador de infância ou um professor do ensino superior, deve estar preparado para levar por diante um *Coaching* Educativo e Empreendedorial, isto é, prestar um serviço profissional que promova o sucesso pessoal, académico, profissional e económico dos seus alunos, a partir do desenvolvimento e orientação positiva das suas mentes empreendedoras. O presente trabalho pretende mostrar o estado de arte

e estimular a reflexão sobre como viabilizar o envolvimento dos estudantes na Escola através de projetos criados pelas suas mentes empreendedoras e como envolver o “novo” professor no processo educacional e empreendedorial.

Palavras chave: estudantes; envolvimento dos estudantes; mentes empreendedoras; *coaching* educacional;

Abstract

The School is a dynamic space of knowledge, practices and meaningful relationships. So, it plays a decisive role in the present and in the future of human life. Over the years of its existence, there are memories, learning, experiences, environments, feelings and references that are difficult to forget. The perspective of the School as a builder of the students' welfare reflects their concern and preferential action. Focused in students' participation and engagement in academic and non-academic activities, the School is concerned about what are more significant to student's lives. In this context, school works for the positive sense of belonging and reference of life school. Education is understood as a given value, an asset to the development of a harmonious and happy personality and to promote personal, academic, professional and economic success. The School has the mission to provide students' engagement, restricts its activities to promote a Proactive Education. That is in order to enabling the respect and to develop entrepreneurial minds and to involved students in entrepreneurial projects. Consequently, educational priorities for “à new era” are to improve the innovation stimulus and to developed the resilience, positive perspective and proactive coping. In this context, students and teachers are involved in promoting the innovation culture and there are a real concern to provide development good environments to promote and training entrepreneurial minds in the course of life. The teacher, in addition to their usual task, appears with a new look and ready for a new role: to empower their students to a proactive coping. The teacher, whether it be a kindergarten teacher or a professor of higher education, must to be prepared to carry forward an Educational and Entrepreneurial Coaching. They have the task to developed a positive guidance of enterprising minds and to provide a professional service that promotes students' success (personal, academic, professional and economic). This paper aims to show the state of art and to stimulate reflection on how feasible is the students' engagement in School, through projects created by its entrepreneurial minds, and how to involve the “new” teacher in the entrepreneurial and educational process.

Keywords: students; student's engagement; entrepreneurial minds; educational coaching

1. Introdução

No exercício de observação do real educativo da Escola contemporânea surge sempre uma panóplia de questões para as quais não temos resposta imediata. O questionamento é diversificado, mas, não muito diferente de épocas passadas. As questões prendem-se sobre assuntos, tais como, *“Por onde caminha a Escola de hoje?”*, *“Como preparar a Escola de amanhã?”*, *“Que condições são dadas à Escola para que esta possa caminhar na direção das metas do sucesso?”*, *“Estão os agentes educativos motivados e preparados para as exigências da Escola de hoje?”*, *“Como envolver os estudantes na Escola?”* e *“Como articular a família e a comunidade com a Escola visando a construção de sinergias de educação e bem-estar para todos os alunos?”*

Nos anos 90, Dubet e Martucelli (1996) constataram que na tarefa de melhor compreender a acção educativa que a Escola desempenha é preciso colocar a nossa atenção nas experiências escolares e na forma como os indivíduos se envolvem, ajustando e articulando as diversas dimensões do sistema, nas quais constroem as suas próprias experiências e se constituem a si mesmos. Contudo, a acção educativa da Escola de hoje é uma tarefa que não se prende apenas com os alunos, mas, com todos os agentes envolvidos no processo educativo e muito em particular os professores de quem se espera, pela formação, profissionalismo e humanismo, que se mostrem sempre atentos e capazes de fomentar uma participação consciente e comprometida dos seus alunos (Parreiral, 2011). Assim, a missão do professor ultrapassou as fronteiras do passado. A sua actuação tem implicações ao nível da sociedade e da pessoa e o bom desempenho das suas aulas passa, não só pelo seu esforço de um conhecimento atualizado, mas também, e de forma relevante, pela aprendizagem de técnicas de desenvolvimento pessoal.

A 12 de Julho de 2013, a paquistanesa Malala Yousafzai, fazia dezasseis anos e discursava na ONU, nove meses depois de ter sido vítima dos talibãs, que são contra a educação de meninas e de mulheres. Esta jovem dizia que os *“Nossos livros e nossas canetas são a nossa arma mais poderosa. Uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo”*. A sua convicção e aposta na educação, num mundo que a parece desacreditar, e a sua confiança nos professores, uma classe profissional tão fustigada por turbulências, mostram-nos a confiança que os jovens, os alunos depositam nos professores e indica-nos o caminho de responsabilidade destes agentes educativos no desenvolvimento das novas gerações e da Escola do presente e do futuro.

Aceitar o desafio de envolver, acompanhar e apoiar os alunos ao longo do seu percurso educativo, orientando na direção da concretização das metas do sucesso pessoal, académico e profissional, exige uma nova preparação dos professores. Por conseguinte, o “novo” professor, para realizar a tarefa de envolver os seus alunos na Escola, precisa de desenvolver competências para desempenhar

com consciência as funções de um *coach* educativo e empreendedor. Neste trabalho, procuraremos mostrar como este “novo” professor, para levar por diante a sua tarefa de envolvimento dos alunos na Escola, precisa de participar numa “nova” era de formação de professores, assente na perspetiva do *coaching* educativo e empreendedorial.

2. A escola como fonte de conhecimento, aprendizagem, sociabilidade e bem-estar

Na perspectiva cognitivista, as estruturas cognitivas suportam a aprendizagem. O estudo da aprendizagem no âmbito dos processos psicológicos elementares destaca, em particular, os contributos da atenção, da memória, da motivação e do desenvolvimento cognitivo. Os modelos mentais, enquanto competências globais de pensamento, apresentam uma estrutura de conjunto que permite dar significado aos conhecimentos mais específicos (Bruner, 1983, cit. Taveira 2013, 221). Por conseguinte, é preciso utilizar os contextos de aprendizagem para ensinar os alunos a pensar e a agir, de forma coerente, consciente, motivada, orientada e produtiva. A escola de hoje é mais do que um espaço e tempo de aquisição de conhecimentos, técnicas, tecnologias e práticas. Surge também com a missão de capacitar e apoiar os seus alunos no desenvolvimento das suas aptidões, proporcionando ambientes enriquecedores, que possibilitem aprendizagens e experiências significativas de vida, que orientem o pensamento e a acção para a realização do seu projecto de vida com êxito.

Diante das situações quotidianas, os indivíduos apresentam formas preferenciais de pensar e de agir, que são designados de *estilos* (Wechsler, 2008) que, em termos funcionais, permitem efectuar uma ligação entre o cognitivo e a personalidade. Os protagonistas dos contextos escolares de hoje movimentam-se e interagem utilizando as suas formas de pensar, agir, criar e empreender. Neste sentido, a escola e os seus agentes educativos (também eles com os seus estilos cognitivos e criativos) funcionam como orientadores do pensamento e da acção das novas gerações; pelo que se espera que conduzam as jovens mentes por percursos humanistas, criativos, empreendedores, de saúde e bem-estar, respeitando a individualidade de cada um.

Na perspectiva da teoria da aprendizagem social os humanos são agentes do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, destacando o esforço despendido por estes para controlar o seu percurso de desenvolvimento. De acordo com Bandura (2001, cit Taveira 2013, 225) “*a essência da humanidade está na agência pessoal, a capacidade de os seres humanos exercerem controlo sobre a natureza e qualidade das suas vidas*”, podendo ser consideradas vertentes, como a intencionalidade da acção, a perspectiva temporal de futuro e a auto regulação.

As expectativas em relação ao papel da escola na sociedade passam, essencialmente, por esta ser capaz de proporcionar a todas as gerações conhecimento, sociabilidade e desenvolvimento de

competências pessoais e sociais. Espera-se que a formação ministrada prepare os indivíduos para a obtenção de êxito na vida pessoal e profissional e para aquisição de bem-estar. As dinâmicas educativas devem ocorrer em ambiente harmonioso, enriquecedor e actual e serem dinamizadas por profissionais competentes e assertivos. O ensino ministrado deve estar próximo da realidade dos alunos e fazer face às suas necessidades educativas, através do exercício de uma cidadania democrática.

No final do século XIX e princípios do século XX, Dewey (cit. Lopes & Silva, 2009,9) considerou que o professor no exercício da sua função de ensinar “*não só educa os seus alunos como também contribui para uma vida social mais justa*”. Este pedagogo considerou duas vertentes no processo educativo: *a psicológica* (desenvolvimento de todas as potencialidades do individuo) e *a social* (preparar o individuo para realizar as suas tarefas na sociedade). São duas faces da mesma moeda, que exigem que professores e alunos aprendam e ensinem em simultâneo. O autor considera que “*(...) não há, na pedagogia tradicional, defeito mais grave que tornar o aluno incapaz de cooperar na construção dos projectos intelectuais que os seus estudos implicam*” (Dewey, 1916, cit. Lopes & Silva, 2009,9-10). Embora já tenha passado muito tempo depois desta afirmação, muitos ambientes educativos de hoje deviam prestar-lhe a devida atenção, pois, os alunos precisam de experimentar já na escola a vida da sociedade que os espera e na qual já vivem.

A aprendizagem cooperativa e o desenvolvimento de grupos cooperativos na escola, parecem ser a resposta a estas inquietações. Uma aula cooperativa requer que estejam presentes cinco elementos (Johnson & Johnson, 1989; Jonhson & Holubec, 1993; cit. Lopes & Silva, 2009,15): interdependência positiva; responsabilidade individual e de grupo; interacção estimuladora, preferencialmente face a face; competências sociais; processo de grupo ou avaliação do grupo. Aprender e ensinar através da organização de uma aprendizagem cooperativa é sempre estimulante e permite o envolvimento dos alunos.

A acção educativa efectuada pela escola desempenha um papel importante na forma como desenvolve, organiza e avalia os estilos cognitivos, criativos e empreendedores dos seus alunos. Assim, espera-se que a escola de hoje capacite os seus alunos para o desenvolvimento de competências, o uso de aptidões pessoais, a resolução de problemas, possibilitando-lhes uma orientação positiva do comportamento e das suas vidas.

A perspectiva da Escola como construtora do bem-estar dos seus alunos e agentes educativos reflete a preocupação e a acção institucional, em valorizar a participação e o envolvimento dos estudantes em atividades académicas e não académicas, que sejam consideradas significativas para a vida dos alunos.

Muitas das escolas de hoje não são lugares pacíficos. A investigação em psicologia tem mostrado como os recursos psicológicos dos indivíduos favorecem a saúde e o bem-estar e possibilitam enfrentar as adversidades. Os recursos psicológicos podem ser definidos como factores de protecção psicológica que se encontram associados positivamente com a saúde e o bem-estar, permitindo a resistência à adversidade, facilitando uma avaliação adequada e *coping* com a mudança ou com os acontecimentos de vida (Remor, Amorós & Carrobles, 2006). Os autores chamam a atenção para variáveis que têm sido habitualmente apresentadas como recursos psicológicos, tais como: auto-estima; sentimento de coerência; capacidade de expressão emocional; autocontrolo emocional; optimismo; apoio social e assertividade. Contudo, podem também ser considerados, outros factores determinantes, como é o caso da gerência adequada de experiência e emoção da raiva, que pode ser um factor de protecção para a saúde. Um bom preditor de saúde bem-estar é o estilo explicativo (optimista e pessimista), que o individuo habitualmente utiliza para compreender e fundamentar os seus acontecimentos de vida (Scheier y Carver, 1989; 1993; Seligman et al, 1988, cit. Remor, Amorós & Carrobles, 2006,37). Considerando a importância de saber enfrentar as adversidades da vida como um factor protector da saúde e bem-estar, a escola surge com mais uma missão, a de ensinar e desenvolver competências assertivas e de resiliência nos alunos de forma a que estes saibam lidar com conflitos, adversidades e solidifiquem um estilo positivo e optimista de vida. A questão que se coloca agora é a de saber se os professores estão preparados para desempenhar esta função.

3. Envolvimento dos estudantes na escola

Nos últimos tempos, diante da panorâmica escolar do absentismo, abandono escolar, baixo desempenho, conflitos e desajustamento escolar, a escola vê-se obrigada a encontrar novas estratégias para a resolução dos problemas escolares, indo ao encontro da superação das dificuldades e satisfação das necessidades dos alunos. No domínio da Psicologia e da Educação, a investigação e a intervenção tem dado um particular destaque ao conceito de envolvimento dos alunos na escola, como uma alternativa aos problemas da escola e como via de desenvolvimento dos seus alunos.

De acordo com Veiga, Pavlovic, García, & Ochoa (2010) este conceito é apresentado como um constructo multidimensional que agrega três dimensões: afectivas, comportamentais e cognitivas de adaptação à escola. Nesta perspectiva, é preciso compreender como o aluno se encontra ligado à escola e até que ponto ele é considerado o agente da acção. Por conseguinte, trata-se de um conceito transdisciplinar que tem sido apontado como a via de respostas aos problemas nas escolas dos nossos dias. (Veiga, 2013).

Os sentimentos positivos de pertença e referência à escola encontram-se em permanente actualização e são determinados pela vivência e resultados escolares, mas, também, pelo tipo de apoio e atenção que a escola disponibiliza a cada um dos seus alunos.

É preciso que a escola seja tempo e espaço de qualidade formativa e que direcione o seu investimento positivo nos alunos. Por conseguinte, trabalha-se para que o sentimento de pertença e de referência à escola sejam positivos. As dinâmicas do envolvimento dos alunos na escola procuram agarrar as boas ideias de cada aluno(a) e promover os seus estilos cognitivos positivos, criativos e empreendedores. A educação ministrada é compreendida como um valor, um bem para o desenvolvimento de uma personalidade harmoniosa e feliz, para o seu sucesso pessoal, académico, profissional e económico.

Por conseguinte, uma escola que valoriza e investe no envolvimento dos estudantes, circunscreve a sua actuação na linha de uma promoção de uma educação proactiva que permita: o respeito da pessoa e da inteligência do aluno(a); o desenvolvimento dos seus estilos cognitivos, criativos e empreendedores; e o desenvolvimento de mentes empreendedoras, envolvidas em projectos empreendedores, articulados com experiências de aprendizagem integradas na comunidade.

Surgem prioridades educativas na nova era da educação. É preciso considerar no processo educativo o estímulo positivo à auto-estima, auto-confiança, auto-afirmação, inteligência emocional, inovação, resiliência, perspectiva positiva dos acontecimentos, ao *coping* pró-activo, e ainda, viabilizar uma praxis do *coaching* educativo.

4. *Coaching* escolar

De uma maneira geral o *coaching* pode apresentar várias definições consoante o consideramos em função de quem o pratica ou como uma técnica ou uma ferramenta poderosa de mudança, que permite orientar a pessoa em direcção ao êxito. Pode ainda, ser compreendido como uma filosofia de vida de quem “*anseia por um mundo melhor e mais justo*” ou um modo de vida que ajuda as pessoas a porem as suas consciências em ordem e a serem felizes. Nesta perspectiva, o que realmente importa é o desenvolvimento do auto-conhecimento e do conhecimento sobre o que rodeia o individuo, de forma a que este possa alcançar o seu próprio equilíbrio vital e construir uma relação de harmonia com o ambiente que o rodeia.

Considerando que o ser humano é o actor principal no seu processo de melhoria ou crescimento pessoal contínuo, o *coaching* pode ser percebido como um processo de aprendizagem, centrado na mudança ou no estímulo ao desenvolvimento do potencial máximo de desempenho da pessoa, “*ajudando-a a aprender em vez de a ensinar*” (Whitmore, 2003, 20). Por conseguinte, de acordo

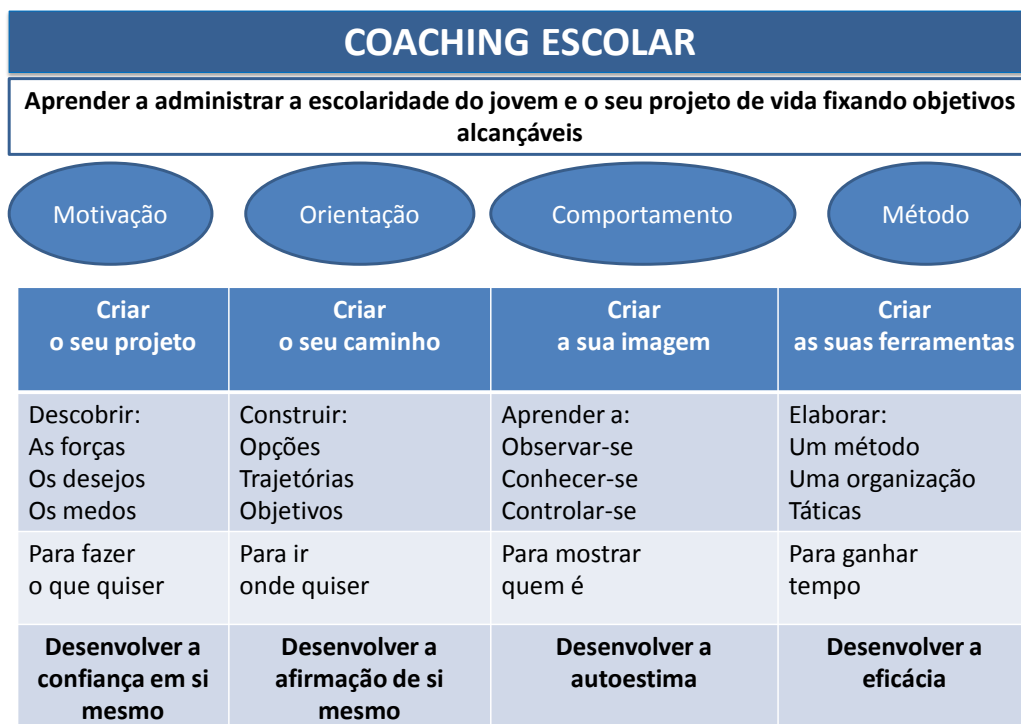
com Perez (2009, 20) trata-se de *“um processo sistemático de aprendizagem, centrado na situação presente e orientado para a mudança, onde se facultam recursos e ferramentas de trabalho específicos que permitem a melhoria do desempenho nas áreas que as pessoas procuram”*; e em conformidade com Whitmore (2003, cit. Perez, 2009, 20) *“a essência do coaching consistiria em libertar o potencial de uma pessoa para aumentar ao máximo o seu desempenho, ajudando-a a aprender em vez de a ensinar”*. Neste sentido, levar por diante a tarefa do *coaching* inclui conhecer e dominar esta técnica de estímulo ao desenvolvimento pessoal, para que efectivamente o individuo possa alcançar as metas a que se propõe e melhorar as suas competências, comportamentos e atitudes. Por outro lado, concretizar objectivos implica a identificação e o conhecimento das verdadeiras necessidades do eu e dos outros e a potenciar os próprios recursos. Como trazer esta dinâmica para a escola?

De acordo com Catalão e Penin (2010) muitas pessoas confundem *coaching* com formação, pois, segundo os autores as pessoas pensam que o *Coaching* é a actividade do *“Coach=Treinador”*. Embora centrado no seu cliente, não se trata de um formador ou de um treinador, mas, de um facilitador que acompanha o seu cliente num percurso de análise, reflexão, desafio e operacionalização. Como explicitam os autores, *“Numa relação de Coaching, não é o Coach que estabelece os objectivos que o Cliente deve atingir, não é o Coach que ensina ou define os padrões do que está certo ou errado, não é o Coach que avalia o que são bons ou maus níveis de desempenho do Cliente (Coachee). O Coach não ensina, o Coach facilita a tomada de consciência, a identificação de potencial, a obtenção ou reforço da auto-estima, a definição de objectivos, a elaboração e monitorização de planos de acção para a performance do seu Coachee”* (Catalão e Penin, 2010, 5). Estarão os professores disponíveis e preparados para desempenhar um papel de *coach* educacional?

Em primeiro lugar, o professor deve aceitar realizar esta sua nova função a partir da prática dos valores fundamentais que o *coach* deve utilizar: honestidade, respeito pelas ideias dos outros, tolerância, paciência, solidariedade e compreensão. (Ravier, 2005; cit. Humberto, 2008, 226). Depois, como refere Gabriel (2012), o *coach/professor* centra-se no desenvolvimento e no incremento do potencial da pessoa. Diante de cada individuo a pergunta principal é: *“Como vou conseguir que esta pessoa/aluno(a) tenha êxito?”*; *“Como vou ajudar a encontrar-se?”*; *“Como comprometê-lo(a) para melhorar o seu estilo?”*. Por conseguinte, *“El coach es una especie de compañero en la innovación personal, un buscador de sentido, un “partero” de la especificidad individual. Com el coach, el sujeto debate sobre sí mismo, evocando cuestiones es con las cuales se encuentra habitualmente solo y, en parte, sin ver muy bien las cosas, porque suela ocurrirnos que, al no vernos nosotros mismos, se nos escapan muchas cosas.”* (Gabriel, 2012, 13). Motivar, orientar, gerir comportamentos é um processo que exige acção contínua e programada e uma relação de confiança entre o *coach/professor* e o *coachee/aluno*.

Uma questão que se encontra em debate é a de saber se pelo fato da escolaridade ser obrigatória é preciso que o *coaching* também o seja. Dado que toda a actividade de *coaching* se baseia numa exploração activa e voluntária do individuo sobre si mesmo, tal facto não permite que se obrigue a fazer uma investigação não voluntária sobre si próprio, pois, remeteria para o campo da passividade, da obediência e da submissão. Contudo, segundo Gabriel (2012), mesmo que o *coaching* escolar seja prescrito não andarà à mesma velocidade do voluntário, pois, terá pela frente, antes de tudo, todo um trabalho de apresentar e consciencializar o aluno sobre as mais valias de realizar um *coaching* escolar.

É compreensível que o *Coaching* Escolar possa constituir uma mais valia para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos na escola, permitindo valorizar e orientar o projecto de vida de cada jovem, mas, é preciso que seja uma opção consciente e que se estabeleça uma relação de confiança entre o *coach*/professor e o *coachee*/aluno ao longo de todo o processo (Figura I). Criar o seu projecto, o seu caminho, a sua imagem e as suas ferramentas, demora tempo, exige reflexão, diálogo com o eu e com os outros, acção, resiliência e perseverança para alcançar a meta alcançável.



Fonte: Adaptado de Gabriel, 2012, 96

Figura I: *Coaching* Escolar

5. *Coaching* empreendedorial

O *coaching* constitui uma ferramenta com uma grande possibilidade de aplicação em vários domínios, mas, em todos eles o trabalho realizado tem sempre em vista capacitar os indivíduos para atingirem com êxito as metas a que se propõem, dando curso aos seus projectos de vida.

Podemos encontrar três profissões de *coaching* (Rosinski, 2010): *peçoal* (quando um profissional de *coach* trabalha com um indivíduo que paga pela intervenção); *executivo* (o *coachee* é um executivo e a organização que o emprega paga pela intervenção de *coaching*) e de *equipa* (profissional que ajuda uma equipa atingir um desempenho superior e apoia cada membro a gerir vidas pessoais mais realizadas).

Qualquer que seja a situação, todo o processo de *coaching* tem como base o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, através de um método contínuo e sistemático de acção-reflexão-acção-reflexão, de forma a levar por diante um conjunto de iniciativas transformadoras e conscientes dirigidas no sentido de potenciar a sua capacidade de êxito e o seu desenvolvimento pessoal e profissional (Lárez H., 2008). Segundo o autor, quando o professor atua como *coach* precisa ter consciência que a sua acção deve estar orientada no sentido de acompanhar o aluno/participante no desenvolvimento de um processo que lhe permita: (a) tomar consciência progressiva das suas capacidades de investigação e potencial criativo; (b) tomar as decisões mais correctas e com responsabilidade para atingir as metas (atingir a meta com êxito e no tempo previsto); (c) a procura constante e realização do desenvolvimento pessoal e profissional; (d) fortalecimento das suas competências sociais e de automotivação; (e) materialização do pensamento em acções concretas que contribuem para alcançar êxito; (f) autonomia pessoal do participante; e (g) adaptação da pessoa ao meio físico e social em que pretende desenvolver-se.

Como pode observar-se o *coaching* possibilita um desenvolvimento pessoal e profissional, poderíamos até adiantar que apoia o desenvolvimento das mentes para o futuro de Gardner (2007), de mentes empreendedoras que fazem evoluir positivamente um indivíduo, um grupo e uma sociedade.

No livro *Five Minds for the future* de 2007, o psicólogo de Harvard, Howard Gardner defende a existência de cinco mentes específicas essenciais para a saúde de uma personalidade e para que esta funcione eficazmente no futuro, que são:

- *a mente disciplinada* (o domínio das principais correntes de pensamento (incluindo ciências, matemática e história) e de pelo menos um ofício);
- *a mente sintetizadora* (capacidade de integrar ideias de diferentes disciplinas ou esferas num todo coerente e comunicar essa integração a outras pessoas);

- *a mente criadora* (capacidade de descobrir e esclarecer novos problemas, questões e fenómenos);
- *a mente respeitadora* (consciência e compreensão das diferenças entre seres humanos);
- *a mente ética* (cumprimento das responsabilidades de cada um enquanto trabalhador e cidadão).

As cinco mentes são mais do que constructos teóricos, são capacidades cognitivas e competências que permitem delinear um futuro com êxito, pois, pretendem ser uma fundação intelectual para a educação geral e para o desenvolvimento do currículo.

Duening (2008) inscreve-se nesta teoria e utiliza as cinco mentes de Gardner e transporta-as para o domínio da mudança do desenvolvimento do currículo através de um ensino de empreendedorismo. As cinco mentes providenciam um fundamento intelectual para a educação para o empreendedorismo e para o desenho e o desenvolvimento do currículo. No seu entender, as cinco mentes do futuro empreendedor são:

- mente identificadora de oportunidades;
- mente criadora;
- mente gestora do risco;
- mente resiliente;
- mente orientada para a acção.

Face ao exposto, uma outra tarefa pode ser pedida ao *coach*/professor, a de perspectivar o *coaching* educativo numa dimensão empreendedora, um *coaching* educacional e empreendedorial. Isto é, prestar um serviço profissional que promova o sucesso pessoal, académico, profissional e económico dos seus alunos, a partir do desenvolvimento e orientação positiva das suas mentes empreendedoras, o mais precocemente possível e em ambientes estimulantes. Para viabilizar esta tarefa, é preciso possibilitar o desenvolvimento e melhoria das competências, atitudes e capacidades do professor nas suas aulas, para que através de uma aprendizagem experiencial este possa obter o máximo rendimento no seu trabalho e uma maior capacidade de liderança entre os seus alunos. Por conseguinte, este empreendimento exige competências técnicas especializadas no desempenho das funções docentes e o domínio de capacidades pessoais e sociais (inteligência emocional e inteligência empreendedora).

A qualidade da vida de uma pessoa depende das competências emocionais e cognitivas, isto é, da forma como gere as suas emoções, cognições e motivações, pelo que, aprender e treinar técnicas de gestão emocional, cognitiva, motivacional e empreendedorial com um profissional em quem se

confia profissionalmente, pode levar o aluno a melhorar a qualidade de vida pessoal, académica e profissional.

6. Conclusão

Os autores estão de acordo que o envolvimento dos alunos na escola constitui uma mais valia para o seu desenvolvimento psicológico, saúde e bem-estar. Nos dias de hoje, o acompanhamento dos alunos realizado pelos professores exige um maior aprofundamento, proximidade e continuidade. Assim, o professor para além da sua tarefa habitual tem de estar preparado para uma nova função: a de potenciar os seus alunos de um *coping* pró-activo e a de praticar um *coaching* educativo e empreendedorial.

A Escola do século XXI já tem o seu caminho traçado e este passa pelos trilhos do empreendedorismo e da sustentabilidade, pelo que aposta numa Educação Proactiva, em que o desenvolvimento de mentes empreendedoras, da inovação, da resiliência e do *coping* pró-activo são prioridades. Os seus alunos e professores promovem a cultura da inovação e existe uma preocupação real em proporcionar ambientes de desenvolvimento de mentes empreendedoras no decurso da formação ao longo da vida.

O professor deve saber e ser competente para estabelecer e construir a forma mais adequada de relação com os seus alunos num ambiente motivador, produtivo e harmonioso, numa relação que inspire confiança, desenvolva estilos cognitivos e criativos, competências e maximize as potencialidades de cada aluno(a). Por conseguinte, o envolvimento dos alunos na escola não é só uma prioridade, é uma prática educacional.

Referências

- Ballesteros, C. & Pérez, C.** (2012). Pensar por ellos o com ellos? O qué puede hacer por mí el coaching educativo? *Educadores, espacio de ideas y proyectos educativos*, Enero-Marzo, nº 241
- Catalão, J. & Peni, A.** (2010). Ferramentas de Coaching. Lisboa: LIDEL. ISBN:978-972-757-625-8
- Dubet, F. & Martuccelli, D.** (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.
- Duening, T.** (2008). Five Minds for the entrepreneurial future: cognitive skills as the intellectual foundation for next generation entrepreneurs curricula. *Proceedings. USA SBE*. 256-274.
- Gabriel, G.** (2012). *Coaching escolar. Para aumentar el potencial de alumnos con dificultades*. Madrid: NARCEA. ISBN: 978-84-277-1810-4

- Gadner, H.** (2007). *The five minds for the future*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- Lárez H. J.** (2008). El coaching educativo como estrategia para potenciar el éxito durante la etapa de desarrollo y culminación del trabajo especial de grado. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, Año 9, No. 2, diciembre. 219-234
- Lopes, J. & Silva, H.** (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: LIDEL. ISBN: 978-972-757-590-9.
- Parreiral, S.** (2011). Cidadania e participação dos alunos nos contextos escolares. *Exedra*, nº 5, 77-91.
- Pérez, J.** (2009). *Coaching para Docentes. Motivar para o Sucesso*. Porto: Porto Editora. ISBN: 978-972-0-06060-0
- Remor, E., Amorós, M. & Carroble, J.** (2006). El optimismo y la experiencia de ira en relación con el malestar físico. *Anales de Psicología* vol. 22, nº 1 (junio), 37-44
- Rosinski, P.** (2010). *Coaching Intercultural. Novas ferramentas para alavancar as diferenças nacionais, empresariais e pessoais*. Lousã: Monitor.
- Taveira, M.** (2013). Aprendizagem; Abordagens Cognitivistas. F. Veiga (Cord.). *Psicologia da Educação, Teoria, Investigação e Aplicação, Envolvimento dos Alunos na Escola*. Lisboa: Climepsi. (219-261) ISBN 978-972-796-337-9
- Veiga, F.** (Coord.), Almeida, A., Carvalho, C., Janeiro, I., Nogueira, J., Melo, M., Festas, M., Baía, S. & Caldeira, S. (2009). Envolvimento dos alunos em escolas portuguesas: elementos de um projecto de investigação. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. 427-481. ISBN- 978-972-8746-71-1
- Veiga, F. , Pavlovic, Z., García, F. & Ochoa, M.** (2010). Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola: primeiros elementos da adaptação portuguesa da “Student Engagement in School Scale”. *I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”*. Braga: Universidade do Minho, 401-408, ISBN- 978-972-8746-87-2401
- Veiga, F.** (Cord.) (2013). *Psicologia da Educação, Teoria, Investigação e Aplicação, Envolvimento dos Alunos na Escola*. Lisboa: Climepsi. ISBN 978-972-796-337-9
- Wechsler, S.** (2008). Estilos de Pensar e Criar: impacto nas áreas educacional e profissional. *Psicodebate* 7. *Psicología, Cultura e Sociedad*, 207-218
- Whitemore, J.** (2003). *Coaching: el método para mejorar el rendimiento de las personas*. Barcelona: Ed. Paidós Empresa.

Considerações sobre a matriz pedagógica jesuíta: prémios, castigos e a “*Sancta Aemulatio*”

Teresa da Fonseca Rosa

Pós-Doutoranda / Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Portugal)

teresaciae2013@sapo.pt

Resumo

Enquadramento Conceptual: A Companhia de Jesus testemunha uma longa tradição em educação e, ainda no próprio panorama actual, continua a ter personalidade própria. Se algumas das características da metodologia que os primeiros Jesuítas aplicavam à educação podem parecer demasiado simples, ou mesmo elementares, têm nos nossos dias a sua actualidade. A emulação foi um dos motores da pedagogia dos Jesuítas: “*Honesta aemulatio*” chama-lhe a *Ratio*, “*Sancta aemulatio*” haviam-lhe chamado as Constituições. O facto de a emulação ser uma componente fundamental da pedagogia Jesuíta, levou a que os seus alunos estivessem constantemente activos e, desse modo, participassem, empenhadamente, no processo ensino-aprendizagem. Os prémios e os louvores eram conhecidos como meios para encorajar o trabalho desenvolvido pelos alunos. A par dos prémios também os estudantes sofriam castigos, conforme determinam as suas Constituições. Ao estudante, protagonista da sua aprendizagem, era expressamente exigido um carácter activo e auto-afirmativo, evitando a passividade, o desinteresse e a indiferença, sendo o acto educativo um acto intercomunicativo de ensinamento e aprendizagem mútua, entre educador e educando. A sala de aula era um lugar de exercícios, e o que mais importava no ensino era que o professor mantivesse a motivação do aluno. **Objectivos:** Esta comunicação apresenta um estudo sobre a pedagogia Jesuíta, suas práticas, bem como o envolvimento e a motivação dos alunos no acto educativo, ontem e hoje. **Metodologia:** Para o seu desenvolvimento foi analisada uma compilação documental original respeitante à Ordem religiosa, incluindo as suas Constituições e a *Ratio Studiorum*. **Resultados:** Esta análise demonstra a importância determinante do papel do professor no rendimento escolar e na promoção da motivação e do bom desempenho académico dos alunos, através do incentivo, da orientação e da implementação de acções educativas. **Conclusão:** Este estudo permitiu-nos concluir, que estamos perante um modelo da máxima actualidade. A *Ratio* hoje, tal como no passado, reflecte estas preocupações, centrando-se no encontro pessoal entre o educador e o educando, num processo contínuo de interacção e comunicação.

Palavras-Chave: Alunos, Ensino, Motivação, Jesuítas, Pedagogia.

Abstract

Conceptual Framework: Society of Jesus possesses a long tradition in education, having even nowadays a unique personality. Even if some of the characteristics of the educational methodology, followed by the first Jesuits, appeared to be rather simple, or even elementary, it is still applicable nowadays. The emulation has been one of the main drivers of Jesuit's pedagogy: "*Honesta aemulatio*" called by *Ratio* or "*Sancta aemulatio*" called by Constitutions. The emulation, as one of the key components of Jesuit pedagogy, led its learners to have an active role and consequently to participate with enthusiasm in the teaching-learning process. The rewards and praises were some of the means used to acknowledge the work performed by the learners. Besides the rewards, learners were also subject to punishments, as determined by the Constitutions. To the learner, protagonist of his apprenticeship was expressly required to have an active and self-assertive role, avoiding passivity, disinterest and indifference, being the educational act an intercommunicative act of teaching and learning, between educator and learner. The classroom was the place where the main activities were developed. The most important in the learning process was the motivation maintained by teachers to their learners. **Objectives:** This essay presents a study of Jesuit's pedagogy, its practices, as well as the involvement and the motivation of learners in the educational act, in the past and present. **Methodology:** For the development of this essay it was analyzed a compilation of original documentation related to Society of Jesus, being also considered an analysis of its Constitutions and of *Ratio Studiorum*. **Results:** This analysis demonstrates the crucial importance of the teacher's role in school performance, and in the promotion of learner's motivation and academic performance, through encouragement, guidance and implementation of educational activities. **Conclusion:** The analysis performed within the scope of this essay allowed us to conclude that this methodological model is still applied nowadays. The *Ratio* today, as well as in the past, focuses itself in a teacher-learner relationship, through a continuous process of interaction and communication.

Key words: Education, Learners, Jesuits, Motivation, Pedagogy.

1. Introdução

Fundada sob a égide de Santo Inácio de Loyola e aprovada pelo Papa Paulo III, a 27 de Setembro de 1540, através da Bula *Regimini Mililantis Ecclesiae*, cuja formulação foi reelaborada a 21 de Julho de 1550, pela Bula *Exposcit Debitum* de Júlio III, tinha como objectivos principais: a pregação, a prática da caridade e a educação da juventude. A Companhia de Jesus testemunha uma longa tradição em educação e, ainda no próprio panorama actual, continua a ter personalidade própria.

O ideal pedagógico dos primeiros Jesuítas reflecte o estilo próprio de Inácio de Loyola. A sua pedagogia nasce, sobretudo, de uma época marcada por acontecimentos profundamente relevantes

que a influenciaram. Contudo, na base de todos os princípios inspiradores esteve a fé cristã e a sua visão do mundo e da vida.

A sua originalidade não se encontra apenas numa certa forma de sensibilidade religiosa, mas sim na transformação da sua experiência pessoal numa experiência de acção pedagógica, caracterizada por uma “dimensão mística”. Dirigida para o serviço dos homens numa missão de apostolado, patente não só no Livro dos Exercícios Espirituais, mas também nas Constituições da Companhia de Jesus e nas diversas “ordenações de estudos”, anteriores ao texto original e definitivo do “*Ratio Studiorum*”, de 1599.

Essa pedagogia, não nascendo de um dia para o outro, foi mérito dos primeiros Jesuítas dos séculos (XVI a XVIII), que aproveitaram toda a riqueza cultural do Humanismo, adoptando um conjunto de técnicas pedagógicas, que no tempo do seu fundador eram, sem dúvida, das mais avançadas e encontravam-se representadas no “*Modus Parisiensis*”, isto é, na metodologia educativa desenvolvida na Universidade de Paris.

Foi este o seu ponto de partida, para todo o desenvolvimento posterior, com base em experiências pedagógicas diversas que iriam ser codificadas na *Ratio Studiorum* de 1599, servindo de tronco educativo a todos os Colégios inacianos. Continham toda uma série de “regras” autênticas, directrizes de carácter prático, que se referiam a várias questões diferentes, tais como: os aspectos de formação e distribuição de professores, os programas e os métodos de ensino.

Tomada a decisão de incluir a instrução como um dos meios mais eficazes para atingir os objectivos a que a Companhia se propunha, tornou-se necessário elaborar um documento que orientasse essa actividade, e que ficasse consagrada na lei fundamental: as suas “Constituições”. Na parte IV, escrita em dois momentos distintos, por Inácio de Loyola, desde 1549 até à data da sua morte em 1556, (Monteiro,1991, p. 103), encontramos o mais importante do seu pensamento sobre educação. Composta por 17 pequenos capítulos e um prólogo intitulado “Como instruir nas letras e em outros meios de ajudar o próximo os que permanecem na Companhia” (Abranches,1975); os restantes capítulos são dedicados às “Universidades da Companhia”.

Na parte IV encontramos os principais aspectos pedagógicos que estão na origem da regulamentação posterior, sendo toda dedicada à educação e formação dos Jesuítas formados e em formação, e referente à orientação de carácter metodológico, revelando o interesse que Inácio de Loyola tinha pelo apostolado da educação.

Podemos considerar ainda esta parte como o primeiro esboço da *Ratio Studiorum*, como afirma Lopes (2002) “a intenção inaciana, ao escrever estes breves dezassete capítulos [...] era a de dar uma semente para futuros documentos, especialmente a *Ratio Studiorum*” (p. 99).

O legislador ali vai escrevendo: o modo de aceitar as fundações dos Colégios; o modo de se comportarem os escolásticos; os estudos que devem seguir; a organização das diversas classes e Faculdades; assim como, a educação espiritual, que se deve dar aos alunos.

Contudo, importa realçar também que se algumas das características da metodologia, que os primeiros Jesuítas aplicavam à educação, parecem demasiado simples, ou mesmo elementares, por outro lado, podemos considerar que algumas delas têm nos nossos dias a sua actualidade, a destacar:

- Os alunos não deviam estar na aula de um modo passivo, mas, pelo contrário, eram desafiados a ser participativos;
- Os professores tinham obrigação de prestar atenção individualizada na sala de aula;
- O ensino tinha em conta a idade dos alunos e a sua personalidade.

Constatamos, assim, que estamos perante algumas características educativas, que não eram de modo algum comuns na época de Loyola, pelo que os Colégios inicianos têm mérito na sua divulgação, fazendo-as chegar aos nossos dias, bem como outros princípios fundamentais de cariz espiritual iniciano, que fizeram e fazem parte do Modelo Educativo da Companhia de Jesus através dos tempos.

2. A *Ratio Studiorum* de 1599

Falar da *Ratio Studiorum* é falar de um texto fundador que permitiu o desenvolvimento de um sistema escolar de alcance internacional.

A rede de Colégios, que os Jesuítas criaram em toda a Europa, constituiu efectivamente um sistema escolar dotado de um plano de estudos e regulamento próprios, cuja experiência se devem a uma reflexão prévia, que acompanhou anos de experiência, em todas as províncias. Depois de muitas reformulações feitas, ao longo de meio século, virá a ser finalmente aprovada em 1599, com o título de “*Ratio atque Institutio Studiorum*”. No entanto, Inácio de Loyola nunca elaborou nenhuma “*Ratio*”.

A primeira originalidade do programa de estudos da *Ratio* consistia, por um lado, no facto de se destinar simultaneamente à formação de religiosos e de leigos, por outro, no facto de incluir, além de filosofia e da teologia, o estudo sistemático das humanidades: as línguas a literatura, a retórica, a história, o teatro escolar, sendo este, certamente, o maior distintivo da proposta pedagógica da Companhia de Jesus, como afirma Miranda (2009, p. 27).

A “*Ratio*” foi, como o próprio nome indica, a ordenação ou sistematização dos estudos, a primeira que se fez no mundo. O documento não pretendeu ser um tratado pedagógico, porque os Jesuítas já tinham assimilado, na própria formação religiosa, os princípios pedagógicos provenientes da experiência, da visão e dos escritos do fundador da Companhia de Jesus, nomeadamente, os Exercícios Espirituais. Por isso, a *Ratio* tal como Gomes (1994) sublinha:

não é um tratado de pedagogia, mas um código, um programa, uma lei orgânica que se ocupa do conteúdo do ensino ministrado nos Colégios e Universidades da Companhia de Jesus e que se impõe métodos e regras a serem observados pelos responsáveis e pelos professores desses Colégios e Universidades. (pp. 143-144).

Ao qual podemos acrescentar ainda as palavras de França (1952): “A Ratio é filha da experiência, não da experiência de um homem ou de um grupo fechado, mas de uma experiência comum, viva, ampla, de tal amplitude no tempo e no espaço [...] talvez singular na história da pedagogia” (p. 42).

Assim, a palavra *Ratio* é entendida como sinónimo de “Ordo”, um conjunto de regras ordenadas segundo um determinado projecto educativo. Nesta perspectiva, a *Ratio* mais do que um conjunto de princípios, pode ser considerada um verdadeiro sistema de ensino/aprendizagem. Não sendo um tratado, mas um programa de “conteúdo”, a *Ratio* adquiriu um carácter prático que possibilitava, a todos os encarregados da instrução, o caminho mais indicado para atingirem os seus objectivos.

Qualquer que fosse o curso a seguir, o programa de estudos da *Ratio* combinava os estudos das humanidades com os estudos científicos. Assim se devia formar homens que soubessem pensar e escrever; com elevados conhecimentos de literatura, de história, de geografia e de artes; com um profundo entendimento de matemática, de astronomia e as restantes ciências naturais; com desenvolvido sentido crítico, apurado pela retórica e pela filosofia. Homens preparados para intervir em nome do bem comum, isto é, formados numa educação que reconhece a utilidade social da retórica.

Uma sólida instrução literária era vista como um contributo indispensável para a educação do homem de bem. A todos os professores, a *Ratio* tornava presente que a principal finalidade dos estudos era o maior “serviço” e que todos os estudos deviam concorrer para esse fim, unir a “virtude às letras”.

O “*Modus Parisiensis*”, explicitamente evocado como inspirador, reflectia-se em dois aspectos fundamentais: a actividade individual e permanente do aluno, por um lado, e uma clara (e inovadora) distinção entre graus de ensino, graus de aprendizagem, assim como, ordem das matérias, do menos complexo para o mais complexo, por outro.

Associados a este método, encontravam-se também os incentivos, que se poderiam caracterizar por **castigos, prémios ou louvores**, ou mesmo a **emulação**, conhecidos como meios para encorajar o trabalho e motivar os estudantes. A emulação entrava em jogo quando dois “exércitos” de alunos se confrontavam entre si. O vencedor tinha direito a prémios (Monteiro, 1991, pp. 82-83). Fazia ainda parte, a distribuição dos alunos por ordem de mérito, dentro de cada classe.

Desta forma, Inácio de Loyola concretiza o “*Modus Parisiensis*” com cinco ideias-chave, como atesta Lopes (2002):

- Deve haver uma distribuição das classes, de acordo com a capacidade dos estudantes;
- Deve cada classe ter um professor;
- Deve haver uma progressão nos estudos, das classes inferiores até às mais altas: gramática, retórica, humanidades, artes, (filosofia e matemáticas) e teologia, mas somente uma de cada vez;
- Os alunos devem ser assíduos na assistência às aulas. Não deve haver dispersão nas leituras;
- As lições devem ser acompanhadas de abundância de exercícios. Por isso haverá repetições, disputas e composições que são fundamentais (p.87).

A preocupação pelo método leva os autores da *Ratio* a prestarem, pela primeira vez, uma cuidadosa atenção à preparação dos professores, cientes de que, para favorecer o estudo das letras, era necessário favorecer os seus mestres, começando pelas próprias qualificações, e assegurando as suas boas disposições e compromisso pessoal na missão específica do ensino (Miranda, 2009, p. 28).

Na história da educação, esta é talvez a primeira vez que se reconhece teoricamente a necessidade de preparar os professores para a sua actividade.

Focando alguns aspectos essenciais sobre o “professor”, tanto a *Ratio* como as Constituições, não se alargando em muitas considerações, focam essencialmente um conjunto de regras, denotando principalmente a preocupação da sua formação.

Gomes (1994) afirma mesmo que “a Companhia de Jesus foi a primeira instituição docente que se preocupou e se ocupou com a formação pedagógica dos professores” (p. 148). Alguns Jesuítas como Sacchini, Jouvancy, Wagner e Kropf, compuseram manuais de didáctica, destinados, sobretudo, aos futuros professores da Companhia.

As Constituições preocupavam-se com o perfil dos professores e indicavam já algumas das qualidades a eles dirigidas: “quer pertençam à Companhia quer não [...] é para desejar que estes sejam sábios diligentes e dedicados ao progresso dos estudantes, tanto nas aulas como nos exercícios escolares”¹, (Abranches, 1975, pp. 140-141). Outros artigos acrescentam ainda: “[...] convém ao fim proposto seja cuidadosamente tratada com excelentes professores”² (Abranches, 1975, p. 158).

Estes professores deviam interessar-se sempre pelo progresso de cada um dos alunos e pedir-lhes conta das lições, fazendo-as repetir. Levarão também aos que estudam humanidades a exercitarem-se, a falar habilmente latim, a fazerem composições literárias e a declamá-las correctamente.

¹ As Constituições da Companhia de Jesus, Art. 369

² As Constituições da Companhia de Jesus, Art. 447

Para que se atingisse este nível ambicioso de preparação e formação dos futuros professores Jesuítas, era necessário um intenso treino e apoio contínuo na sua formação, uma vez que procuravam fazer deles verdadeiros Mestres dedicados à instrução.

Era, pois, evidente que fossem dadas ordens ao Provincial para que, na sua Província, se fundassem “seminários de formação de professores”.

Em síntese, a figura do professor, deveria ser a de um homem sabedor, ter método e possuir as qualidades morais e pedagógicas necessárias ao elevado ministério a desempenhar.

Competia-lhe ser um educador generoso, integrado com os alunos, num verdadeiro espírito familiar.

2.1 Linhas gerais do currículo escolar e método na Ratio de 1599

Na *Ratio* vêm delineadas, em forma de breves “regras”, as funções dos responsáveis do Colégio a diversos níveis (Provincial, Reitor, Prefeito dos Estudos e Professores); a articulação do currículo formativo; as propostas no respeitante a horários; os programas de diversas lições: os métodos educativos e didácticos. Em suma, uma estrutura “escolástica”, que chegou até hoje nas suas linhas gerais.

O curso de Letras, ao qual corresponde o primeiro ciclo, constituía os estudos inferiores e organizava-se do seguinte modo: três anos de gramática (classes ínfima, média e suprema), um ano de humanidades e mais um de retórica.

A finalidade pretendida no curso de Letras era a aquisição de uma expressão oral e escrita elegante e correcta, erudita, de eloquência persuasiva, tudo porém em língua latina. Só poderia ser promovido à classe seguinte o aluno que tivesse atingido o grau de conhecimentos exigidos (Carvalho, 1996, p. 334). Cada classe, que era anual, tinha um professor próprio, com aulas diárias, que inicialmente eram de três horas, passando depois a duas horas e meia. Os alunos exercitavam-se diariamente na escrita e na composição, na aula e fora dela, insistindo-se na redacção de textos, que deveriam ser recitados de cor. A seguir, ensinava-se humanidades com prelecções diárias de Cícero e estudos de textos de vários autores. Do texto gramatical passava-se à exploração da poesia e da prosa de grandes autores Latinos, onde se incluía o estudo da História. A aula de humanidades preparava os alunos, através de preceitos da retórica, para a eloquência e para o domínio do vocabulário. A aula de retórica tinha como objectivo a formação de perfeitos oradores, assim como, a preparação na arte da poesia.

O método de ensino seguido no curso de Letras, exigia uma grande preparação dos professores e também um grande esforço de memória por parte dos alunos, que tinham de decorar os conteúdos estudados em cada aula para os utilizarem na hora seguinte.

Ao Curso de letras, seguia-se o curso de Filosofia ou Artes. A duração era de três anos, com seis horas de aulas diárias. Este curso visava a formação científica, por um lado, e encaminhava-se para um fim moral e religioso, por outro, tal como pretendia Inácio de Loyola (Monteiro, 1991, p. 123).

E, por último, o curso de Teologia que constituía o mais elevado grau de preparação alcançado nos Colégios da Companhia: “as ciências são um meio e a teologia é o principal”, escrevia Loyola nas suas Constituições (Rosa, 2013, p. 35). Tinha a duração de quatro anos: o hebraico era estudado durante um ano, a Sagrada escritura durante dois anos e a Teologia moral durante dois anos.

Por detrás das exigências de formação humanística e educação cristã, estará sempre a proposta inaciana de associar, numa única unidade, “a virtude às letras”.

Aspecto fundamental do método de ensino dos Jesuítas era a **prelecção**. Segundo França (1952), “a prelecção é o centro de gravidade do sistema didáctico da *Ratio*” (p. 56). Consistia numa variedade de métodos utilizados pelo professor para as suas explicações, a sua finalidade era mais formativa do que informativa, visava desenvolver mais o espírito. Pressupunha uma excelente preparação destes.

Segundo as orientações da *Ratio*, o Mestre, que ensinava, devia assumir antes de mais, o papel de guia, orientador e estimulador dos alunos. Enquanto lente, cabia-lhe o protagonismo no acto da **prelecção** que, juntamente com a **repetição** e **aplicação**, por parte dos alunos, constituíam os três momentos principais da actuação escolar.

O aluno constituía o segundo momento, elemento do binómio do conjunto escolar, cabendo-lhe o papel principal na fase de **repetição** das lições do Mestre, e na sua aplicação prática através dos exercícios de composição, debates e disputas públicas.

Desta forma, numa primeira fase, competia ao professor preparar e facilitar a aprendizagem do aluno, por meio da lição ou explicação. O importante seria que ele soubesse explicar com clareza o essencial das matérias seleccionadas, tendo em atenção a capacidade e aproveitamento dos alunos, de acordo com a idade que tivessem e o nível que frequentassem.

Numa segunda fase, o protagonista era o discípulo que devia fazer a sua **explicação**. E, por último, numa terceira fase, supunha o encontro do professor e do aluno, numa relação triangular, através da multiplicidade de meios activos com os quais o aluno aprofundava, assimilava, e criava algo seu. Permitindo além da análise, o trabalho criativo (Lopes, 2002, p. 187).

Para dar a **prelecção**, diz a *Ratio* nas «Regras Comuns aos Professores das Classes Inferiores»: “o professor recitará em voz alta todo o texto [...]. Depois explicará, de modo muito breve, o seu argumento [...] ler os períodos um a um [...] relacionando-os uns com os outros” (Bertrán-Quera, 1986, p. 84).

A **repetição** tem também um papel fundamental na *Ratio*. Aqui se prescreve que, no segundo semestre, se repita o material do primeiro; que se façam repetições depois das lições, quotidianamente em casa; e uma repetição geral no começo do ano (Miranda, 2009, p. 49).

O docente, durante a prelecção, deveria ainda ensinar o aluno como estudar cada matéria, de modo a que este sáisse da explicação ou “prelecção” bem orientado acerca do seu trabalho escolar e, por conseguinte, capaz de um melhor aproveitamento. A forma de se proceder na “prelecção” está amplamente contemplada e explicitada aos professores na *Ratio* para as lições de Retórica, de Humanidades e de Gramática.

Feita a prelecção, a actividade do aluno completa-se com exercícios de composição, oral e escrita, para desenvolver a sua memória, através de disputas, de exercícios de memória, de declamações e de frequentes repetições (Miranda, 2009, p. 45).

Convém anotar ainda que a *Ratio* dá uma importância fundamental à memória, como um meio privilegiado no processo de aprendizagem. Todos os dias os alunos cumulativamente devem recitar de cor a prelecção do dia anterior e passagens do autor estudado. Ocasionalmente pode ser-lhes exigido que recitem de cor um livro, ou até as lições da semana anterior.

Nas aulas a *Ratio* requeria também aos alunos diligência, assiduidade, e cuidadosa preparação prévia das aulas e sua posterior memorização, a solicitação ao professor para que explicasse o que não fora compreendido, a anotação de tudo quanto se revelar oportuno para ajudar à ulterior memorização da matéria leccionada. Entrando ainda no domínio das regras para o estudo a realizar nos tempos extra curriculares, de igual modo se mandava que o estudante comparece-se a esses tempos de estudo em grupo, que eram as “disputas e repetições privadas posteriores às aulas.

2.2 Incentivos

2.2.1 A emulação

Entre os meios mais eficazes para favorecer o progresso nos estudos e suscitar a “**emulação**” nos alunos assinalavam-se, além das disputas, os prémios e os cargos honoríficos.

A pedagogia Jesuíta caracterizou-se por uma actividade estimulada no sentido de uma emulação sã, da luta pela conquista de posições de destaque dentro da sala de aula, pela disputa oral combativa, arguta e incansável e por recompensas aos alunos mais dotados.

Gomes (1994) sublinha que a “emulação é um dos motores da pedagogia Jesuíta: “*Honesta aemulatio*” chama-lhe a *Ratio*, “*Sancta aemulatio*” haviam-lhe chamado as Constituições (p.149). Deriva, pois, de um verbo latino “*aemulare*”, que significa rivalizar e igualar; em pedagogia, foi utilizada para significar competição entre dois grupos.

O facto de a “**emulação**” ser uma componente fundamental desta pedagogia, levou a que os alunos dos seus Colégios estivessem constantemente activos e, deste modo, participassem empenhadamente no processo ensino/aprendizagem. Desde o início, no sentido de motivar e estimular os alunos que os Jesuítas praticaram a emulação.

Inácio de Loyola referia assim nas suas Constituições “para maior estímulo dos escolásticos, será bom juntar alguns dos talentos iguais que mutuamente se animem com Sancta emulação”³ (Abranches, 1975, p. 143). Refere Rodrigues (1917) que “a emulação estimula os espíritos e os aplicava, com rigor ao trabalho” (p. 68). O desafio podia organizar-se ou em perguntas do professor e correcção dos émulos, ou perguntas dos émulos entre si. Poderiam bater-se um contra um, ou um grupo contra outro grupo (Gomes, 1994, p. 149). Mas para obviar “esta ambição”, procura a *Ratio* que se estabeleça, no ânimo dos alunos, “o amor sincero da virtude, e educá-los na sólida piedade” (Rodrigues, 1917, p. 69).

Diz-nos Carvalho (1996), que os estudantes se dividiam nas aulas em dois partidos e “tomavam-se para si, nomes de celebridades oratórias, romanas e gregas, que os estimulavam para a luta [...] consistia em se interrogarem sobre a matéria em estudo e daí alcançarem os lugares notórios da avaliação da classe” (p. 354).

Dentro da lógica da emulação, estão também as sabatinas: no Sábado, recorda-se tudo o que foi ensinado na semana, ou nos dias anteriores. Refere a *Ratio* segundo França (1952) que

*de quando em quando, se oferecem alguns para responder sobre todas as lições ou sobre um livro inteiro. Recolha o professor os melhores e os demais os ataquem cada qual com duas ou três perguntas [...] e não fique isto sem recompensa*⁴ (p. 185).

Diz-nos ainda Rodrigues (1931), que nas escolas da Companhia se verificava e desenvolvia,

uma actividade contínua tão sabiamente regulada que punha em movimento e proveitoso exercício todas as faculdades dos alunos e que evitava o fastio e o esmorecimento bem prejudicial ao progresso das Letras. Para esse fim, para além da vida quotidiana das aulas prescreviam-se exercícios extraordinários e frequentes que despertassem [...] e lhe mantivessem vivo e elevado, o empenho e fervor do estudo (pp. 443-446).

Assim, todos os Sábados se realizavam declamações, desafios ou disputas particulares, no recinto de cada aula. No primeiro Sábado de cada mês, faziam-se esses exercícios com mais solenidade, reunindo-se todas as classes numa só sala ou no pátio das escolas.

³ As Constituições da Companhia de Jesus, Art. 383

⁴ O Método Pedagógico dos Jesuítas, Art. 26

Depois da Páscoa, tornavam-se mais aparatosas essas exposições escolares, preparavam-se com mais tempo e realizavam-se em presença de numerosa assembleia.

No início de cada ano lectivo, realizavam-se também declamações e disputas. Todo este movimento escolar, refere o mesmo autor, “começou a vigorar entre nós nos Colégios da Companhia desde os primeiros anos que os seus religiosos abriram escolas públicas” (Rodrigues, 1931, pp. 454-455). Desta forma se despertava, de modo particular, o sentimento pelos **prémios**, com que se galardoavam os esforços e êxitos mais brilhantes. Eram, pois, muito estimadas as actividades escolares, nos Colégios da Companhia, sujeitas a prémios, principalmente para os alunos do curso de Letras. Além das disputas solenes, que podiam ser premiadas, a habilitação para os prémios consistia na redacção de composições em latim ou em grego, num determinado tempo que fosse fixado. Estes trabalhos nunca eram assinados pelos alunos, mas apenas referenciados com um sinal particular, que se repetia num sobrescrito onde se guardava o nome do aluno, para futura identificação.

Um júri constituído por três pessoas classificava os trabalhos e premiava os autores dos melhores, em festa anual escolar. Havia ainda, os que se iam atribuindo ao longo do ano, na própria aula, quando nela o aluno se distinguiu, (Carvalho, 1996 p. 355). “Consistiam esses prémios num lugar de honra entre os condiscípulos, num louvor maior dado pelo professor, ou num livro de capa dourada” (Rodrigues, 1931, p. 446).

Uma outra actividade pedagógica muito estimada pelos inicianos era o **Teatro escolar**. Os Jesuítas privilegiaram nos seus Colégios, a actividade teatral e as disputas literárias como recursos essenciais na orientação pedagógica dos seus alunos. Ao organizarem os concursos literários e levarem à cena peças de teatro, geralmente abertas ao público, não os movia qualquer sentimento de ostentação, mas tão só o desejo de proporcionar aos alunos um bom exercício de disciplina mental e intelectual.

Uma das intenções do teatro escolar era treinar os estudantes no uso da língua latina. Utilizavam a cena como o prolongamento da sua aula, onde os alunos do curso de Letras eram quase sempre os actores, inspirados nos dramas ou em comédias, extraídas de autores clássicos, da Bíblia e até mesmo da experiência da vida quotidiana (Rosa, 2005, pp. 606-613). Este foi utilizado pelos Padres Jesuítas, como um dos elementos mais **ativos do seu programa educativo**.

A par dos prémios, e dos louvores, como meios de incentivo ao estudo, também os Jesuítas admitiam os **castigos** nos seus Colégios, conforme nos informam as suas Constituições: Inácio de Loyola “determinou que não faltasse a devida correcção e castigo aos indisciplinados cuja emenda se não consegue com boas palavras e exortações; e, se o castigo não fosse eficaz, e o punido causasse escândalo, podia chegar-se ao extremo da expulsão” (Rodrigues, 1931, p. 446).

Assim, segundo o pensamento do fundador, para a correcção dos estudantes, se havia de empregar, gradualmente, boas palavras, admoestações, pena corporal e expulsão, mas em qualquer caso, “se

devia proceder com um espírito de brandura e guardar com todos a paz e caridade” (Rodrigues, 1931, pp. 454-455).

Os Jesuítas não eram, contudo, amigos dos castigos corporais, como atesta França (1952): “não os suprimiram de todo, mas afastaram-se decididamente entre os que mais contribuíram para suavizar a disciplina” (p.60). Acrescentariam ainda as Constituições:

o professor não havia de ser precipitado no castigo, nunca lhe seria permitido castigar por sua mão nem por meio de nenhum da Companhia, era lei que houvesse sempre pessoa estranha, incumbida da correcção, por isso chamada corrector e onde não fosse possível se desse o castigo por outro modo conveniente, nunca porém o professor tocasse no aluno (citado por Rosa, 2005, pp. 434-436).

Além disso para efeitos disciplinares, encontravam-se as turmas divididas em grupos chamados “decúrias” de nove ou dez alunos, sob a vigilância de um colega da mesma turma, chamado “decurião” a quem competia observar o comportamento do grupo e informar sobre o comportamento do mesmo.

2.3 Princípios básicos

Podemos dizer ainda, sintetizando, que as raízes da *Ratio Studiorum* se encontravam na própria natureza humana: no homem, na sua transcendência e destino pessoal.

Através de um estudo elaborado por Fernando de Lasala (citado por Lopes, 2002, p.113) tentámos delinear os seus princípios básicos lembrando a sua actualidade:

- A pedagogia da *Ratio* pretende que o aluno, a partir da sua liberdade, desenvolva ao máximo, de modo harmonioso e segundo uma hierarquia de valores, as suas faculdades mentais, volitivas e afectivas;
- Ao estudante, protagonista da sua aprendizagem, é expressamente exigido um carácter activo, evitando a passividade, o desinteresse e indiferença;
- O acto educativo é considerado um acto de interacções entre o professor e o aluno, isto é, um acto intercomunicativo de ensinamento e aprendizagem mútua entre educador e educando;
- Coloca-se maior ênfase, na formação interior, de acordo com as Constituições⁵;

⁵ As Constituições da Companhia de Jesus, Art. 813

- Equilibra-se a educação intelectual com a educação do carácter e a educação moral;
- Ensina-se o aluno a sentir, a compreender e a pensar por si próprio; a reflectir, a julgar, a crer, a saber ler, a saber estudar e a tomar notas; a saber exprimir-se já que a “palavra é o veículo mais universal do pensamento”;
- Utiliza-se uma pedagogia diferencial adaptada à idade, possibilidades e atitudes do aluno de uma forma gradual.

Quanto aos elementos pedagógicos da *Ratio* o autor acrescenta ainda:

1. Um plano de estudos unificado, perfeitamente ordenado e graduado nos programas de cada curso;
2. A forma habitual usada nas aulas é o diálogo “prelecção” (interrogação e resposta), a promoção e o estímulo do esforço pessoal, assim como, a partilha do êxito alcançado;
3. Utiliza-se um método basicamente grupal;
4. Utilizam-se os processos do “tríptico” didáctico jesuítico, isto é, a interacção, prelecção-repetição-aplicação em exercícios práticos, evitando a passividade.

A *Ratio Studiorum* fomenta, assim, segundo José Martins Lopes, uma pedagogia do interesse, personalizada, dinâmica e participativa. O trabalho pessoal do aluno e as relações interpessoais convertem-se num eixo de eficácia (citado por Miranda, 2009, p. 42).

3. Actualidade da *Ratio Studiorum*

O nosso mundo não é nem poderia ser o do século XVI. No entanto, a *Ratio* tem um incontornável valor histórico-pedagógico. Basta analisarmos alguns textos contemporâneos, como as “Características da Educação da Companhia de Jesus”, e a “Pedagogia Inaciana – Uma Abordagem Prática”, para entendermos que a ela foi beber.

A *Ratio Studiorum* terá sempre actualidade, porque soube fazer uma escolha pertinente a nível antropológico. O homem da *Ratio* é o homem à imagem e “Deus” pretendia-se a formação do homem completo.

Tudo isto se fundava em valores teológicos, mas também em convicções, em compromissos e na cooperação. A educação vista neste contexto, pode tornar-se um meio para realizar a síntese entre o homem e o mundo, uma forma de reforçar a consciência nas oportunidades da construção humana.

Partindo deste princípio “ se o homem é grande”, então a sua formação também deve ser exigente, e comprometedora, seja do ponto de vista individual ou social, seja do ponto de vista espiritual. Por essa razão, “muitas orientações educativas” respeitam todas as dimensões que caracterizam a essência do ser humano, ontem e hoje, tal como a motivação, a criatividade, a sociabilidade, a capacidade crítica e a espiritualidade (Lopes, citado por Miranda, 2009, p. 50).

Estas como pertencem à essência profunda do ser humano, apresentam-se em todos os tempos ainda que com denominações e modalidades diversas. Na *Ratio*, encontra-se presente esta capacidade de individualizar as dimensões pessoais da figura humana, mas também as características do discernimento, realizada em larga escala. Faz parte deste antigo documento pedagógico, os fins, os objectivos, assim como, os percursos e os melhores instrumentos para se alcançar o fim proposto. Desta forma, podemos sublinhar que se trata de um documento educativo-pedagógico da máxima actualidade.

4. Conclusão

A *Ratio* é fruto do seu tempo. Os Exercícios Espirituais são a proto pedagogia da Companhia. Neles está contida a intuição inaciana. Por isso mesmo, neles se fundamenta a tradição da Companhia, e o específico de ser Jesuíta.

Existe nos Exercícios Espirituais, uma fidelidade a valores, motivações, objectivos e ideais, que como vimos passou à *Ratio Studiorum* como metodologia, continuou nas Características da Educação da Companhia de Jesus, e se actualizou no Paradigma Inaciano. As Características da Educação, publicada em 1986, não podendo ser considerada uma nova *Ratio* é de grande importância, sobretudo, no que diz respeito à concepção pedagógica caracterizada a partir da sua “ideia de homem” e do que significa hoje a herança da visão educativa de Inácio de Loiola nos seus centros Educativos. Existem alguns pressupostos que se mantiveram inalteráveis no tempo.

A comunidade educativa, tal como é entendida hoje é composta por um corpo, que é formado pela comunidade Jesuíta, pelos colaboradores leigos, pelos alunos e suas famílias, e pelos antigos alunos, já que em relação a estes, a educação não esgota com o recebido no tempo da escolaridade.

A educação Jesuíta tem procurado manter o seu carácter peculiar, que transparece na pedagogia praticada, nos planos de estudo e na orientação escolar.

O carisma inaciano pode ser encontrado na inspiração de valores, nas atitudes e no estilo próprio, que caracterizaram tradicionalmente a educação Jesuíta e que devem estar presentes em qualquer Instituição da Companhia. Os princípios educativos dos Jesuítas procuram concretizar a espiritualidade inaciana no complexo mundo da educação à luz das necessidades modernas.

Uma das características que se tem mantido ao longo da história da Companhia é o constante esforço de manutenção do “caracter integrador” da pedagogia Jesuíta. A Companhia tentou sempre responder às exigências das diferentes épocas. A preocupação constante ao longo dos séculos foi a integração entre a fé e a cultura da época. O espírito integrador nasce da visão que o próprio Inácio de Loyola tinha em relação ao mundo e ao homem, referido nos seus Exercícios Espirituais (Monteiro, 1991, p.108). Há, assim, uma profunda consequência para a educação Jesuítica, que não faz compartimentos estanques dos valores humanos e dos valores espirituais, mas antes os integra numa formação harmoniosa. Desta forma, a própria acção pedagógica realizada nas suas Escolas, tal como a procura de um ensino, exigente e de qualidade, baseado na personalização do aluno, significa acção apostólica. A pedagogia dos “magis”, tão inaciana e Jesuíta, não consiste em procurar líderes, mas em procurar “o melhor de cada pessoa”, o seu desenvolvimento total, integrando todos os aspectos da sua personalidade.

O documento que citámos anteriormente sobre as Características da Educação apresenta ainda três directrizes procedentes das Constituições e da *Ratio Studiorum* que nos parecem ser de realçar:

- 1.** O plano de estudos deve ser estruturado cuidadosamente: na ordem seguida, no trabalho diário e no modo como os diversos cursos se relacionam, tendo em conta o projecto global da escola;
- 2.** A pedagogia deve incluir a análise, repetição, a reflexão e a síntese, devendo promover a combinação entre a teoria e a prática;
- 3.** A qualidade da formação e a sua profundidade é mais importante para a educação do que a quantidade.

Desta forma, importa sublinhar ainda que a *Ratio Studiorum* pode ser de muita inspiração para o trabalho educativo nos tempos actuais, porque se centra no encontro pessoal entre o educador e o educando, num processo contínuo de interacção e comunicação. Possuindo um conjunto de normas e preceitos, que visam a excelência educativa.

Porque ao individualismo, responde com colaboração, com ajuda recíproca, e com sentido de comunidade no aprender. É ainda proveitosa, no sentido do “ideal personalizador”, que leva o educador a considerar o aluno como o merecedor do maior respeito e ajuda para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades. Pretende que o aluno seja capaz de aprender por si próprio, durante toda a vida, que seja activo, interessado, participativo no processo educativo, e não mero recipiente de informações.

A *Ratio* ensina e valoriza a generosidade, o trabalho em equipa, a solidariedade, porque apela a uma educação onde o aluno é convidado a desenvolver, de uma forma harmoniosa e equilibrada todas as faculdades intelectuais, afectivas e volitivas. Ilumina também o trabalho do professor, tendo em vista o estímulo da excelência ao qual o aluno deve chegar.

Referências

- Abranches, J. M.** (1975). *As Constituições da Companhia de Jesus*. Lisboa: Província Portuguesa da Companhia de Jesus.
- Bertrán-Quera, M.; Labrador, C.; Escalera, J. M.** (1986). *La Ratio Studiorum de los Jesuitas*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia de Comillas.
- Carvalho, R.** (1996). *História do Ensino em Portugal. Desde a Fundação da Nacionalidade até ao fim do Regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Duminuco, V. J.** (ed.) (2000). *The Jesuit Ratio Studiorum. 400th Anniversary Perspectives*. New York: Fordham University Press.
- França, L.** (1952). *O Método Pedagógico dos Jesuítas*. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora.
- Gil, E.** (ed.) (1999). *La Pedagogia de los Jesuítas, ayer y hoy*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia de Comillas.
- Gomes, J. F.** (1994). “O *Modus Parisiensis* como Matriz da Pedagogia dos Jesuítas”. In *Revista Portuguesa de Filosofia* 50, pp. 179-196.
- Gomes, M. P.** (1999). “*Ratio Studiorum* dos Jesuítas: carisma, inovação, actualidade”. In *Revista Portuguesa de Filosofia* 55, pp.219-227.
- Gracos** (1986). *Características da Educação da Companhia de Jesus*. Grupo de Reflexão e Análise dos Colégios da Companhia de Jesus. Lisboa.
- Lasala, F.J.** (1986). “La *Ratio Studiorum* de la Compañía de Jesús. Historia y esencia de un modelo pedagógico”. In *Miscelânea Comillas* 84, pp. 169-171.
- Lukács, L.** (1986). *Monumenta Paedagogica Societatis Iesu. Collectanea de Ratione Studiorum Societatis Iesu, (Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu, 1586, 1591, 1599)*. Roma: Institutum Historicum Societatis Iesu.
- Miranda, M.** (2009). *Código Pedagógico dos Jesuítas: Ratio Studiorum da Companhia de Jesus*. Lisboa: Esfera do Caos.
- Lopes, J. M. .M.** (2002). *O Projecto Educativo da Companhia de Jesus: dos Exercícios Espirituais aos nossos dias*. Braga: Universidade Católica Portuguesa.

- Monteiro, M. S. C.** (1991). *Os Jesuítas e o Ensino Médio – Contributo para uma Análise da Respectiva Acção Pedagógica*. [Dissertação de mestrado, apresentada na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa] texto policopiado.
- Rodrigues, F.** (1917). *A Formação Intelectual do Jesuíta: Leis e Factos*. Porto: Livraria Magalhães & Moniz Editora.
- Rodrigues, F.** (1931, 1938, 1944 e 1950). *História da Companhia de Jesus na Assistência de Portugal*, Vols. 4. Porto: Livraria Apostolado da Imprensa.
- Rosa, T. R. F.** (2005). *O Colégio da Ascensão de Angra do Heroísmo: Uma Análise Pedagógica da Companhia de Jesus – um Contributo para a História da Educação em Portugal*. [Dissertação de doutoramento em História da Educação apresentada na Universidade dos Açores] texto policopiado.
- Rosa, T. R. F.** (2013). *História da Universidade Teológica de Évora*. Lisboa: Instituto da Educação, Universidade de Lisboa [ebook]. URL: <http://www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/424458.PDF>

A motivação como determinante para o envolvimento dos alunos na escola

Motivation as a determinant for student involvement in school

João Martinez

(Ceief) Centro Estudos e Intervenção Educação Formação

martinezjoao@hotmail.com

Resumo

O trabalho que se apresenta, é o resultado de um estudo desenvolvido junto de três escolas do ensino básico 1º, 2º, 3º ciclo e secundário, que tem como objecto a recuperação de alunos em situação de insucesso e abandono escolar. Recorrendo a uma amostra constituída por 48 crianças e jovens entre os 8 e 16 anos de idade, sinalizados pelo Instituto de Reinserção Social, identificados por se caracterizarem por comportamentos desenquadrados das normas instituídas pela legislação nacional portuguesa, uma vez que se trata de jovens em situação de insucesso e/ou de abandono escolar, apesar de se encontrarem no período de escolaridade obrigatória. Este estudo surge no âmbito do programa de desenvolvimento de projectos de intervenção aprovados pelo QREN, neste caso específico em cooperação com os Ministérios da Educação, Justiça e Segurança Social, com o objectivo de recuperar, reajustar e reintegrar as crianças e jovens e desenvolver estratégias de actuação, em relação a situações que se encontram em desenquadramento legislativo e social educativo. Neste trabalho apresentam-se as principais medidas estratégicas pedagógicas desenvolvidas em função da realidade do grupo de alunos e os resultados decorrentes das acções e tarefas concretizadas. Utilizando um modelo de análise qualitativo integrado num processo de estudo de Investigação-acção, este estudo decorreu durante um período de três anos lectivos, permitindo conhecer, compreender e ensaiar processos que influíssem positivamente nas atitudes e comportamentos do grupo e individualmente, alterando efectivamente e de forma consolidada os seus hábitos. Considerando os resultados decorrentes do estudo realizado, apresentamos neste trabalho as propostas pedagógicas e didácticas curriculares que obtiveram êxito e que sustentaram a nossa acção e que poderão servir de exemplo e reflexão para possível replicação e/ou adequação a outras realidades, vindo a ter impacto noutros contextos.

Simultaneamente consideramos estar a contribuir para uma melhor compreensão sobre as realidades e diferentes variáveis que influem no envolvimento dos alunos na escola.

Palavras-chave: escola, aprendizagem, motivação.

Abstract

The work is presented results of a study conducted in three schools from the 1st, 2nd, 3rd cycle basic and secondary education, with students in order to recover the situation of failure and dropout. Using a sample consisting of 48 children and adolescents between 8 and 16 years of age, signaled by the Institute of Social Reintegration identified and characterized by inappropriate behaviors, punished by law, youths in compulsory schooling. This study appears in the context of the development of intervention projects in cooperation with the Ministries of Education, Justice, and Social Security, with the aim of retrieving, readjust and reintegrate children and young people, developing strategies for educational action program. In this work we present the main pedagogical strategic measures developed as the reality of the group of students and the results arising from the actions and tasks implemented. The study was held for three years, using a model of an integrated study of action research process qualitative analysis, allowing knowing, understanding and test processes that positively influence the attitudes and behaviors of the group and individually, effectively changing and so consolidated their habits. Considering the results from the study we present in this paper the pedagogical and didactic proposals that succeed and that sustained our action serving as an example and reflection for possible replication to other realities and contexts. Contributing simultaneously to a better understanding of the realities and different variables, that influences the student engagement in school.

Keywords: school, learning, motivation.

1. Enquadramento Conceptual

O insucesso e o abandono escolar são das piores manifestações que podem ocorrer no processo educativo (Marques, 2003), o seu efeito gera deficits no desenvolvimento pessoal relativamente ao perfil e personalidade com repercussão no entendimento dos processos sociais instituídos relativamente ao preconizado futuro da sociedade.

Desta forma e cabendo ao Estado em função da sua representatividade, definir a política e finalidades para a sociedade e assim assumir a responsabilidade de orientar o processo escolar educativo no sentido das opções definidas e aprovadas para o futuro da sociedade. Pela responsabilidade que a escola assume neste processo e a necessidade de dar uma resposta positiva, o insucesso e o abandono

escolar apresentam-se como uma situação totalmente inaceitável pelas repercussões que envolve.

Neste sentido o presente documento, apresenta-se com o objectivo de dar a conhecer a todos os interessados nesta temática e especialmente aos elementos presentes neste congresso, a experiência desenvolvida e assim contribuir para o foco de estudo, transcrevendo parcialmente os aspectos que consideramos relevantes para o tema do envolvimento dos alunos na escola e à problemática das aprendizagens.

O processo de investigação desenvolvido insere-se num conjunto de medidas que têm vindo a ser levadas a cabo pelos sucessivos Governos de Portugal, no sentido de encontrar resposta ao problema do insucesso e abandono escolar que persiste apesar das medidas levadas a cabo (Davies, Marques e Silva, 1997), e assim reduzir os índices elevados que ainda hoje persistem, apesar das medidas e estratégias que se processam no sentido de facilitação para apresentar melhores resultados, mas mantendo-se estes ainda hoje demasiado elevados, daí a pertinência da apresentação desta experiência, mas essencialmente porque pode contribuir para a análise e reflexão sobre a temática e efectivamente a melhora da qualidade das aprendizagens.

Com este documento não se pretende apresentar soluções, mas simplesmente descrever a abordagem que foi desenvolvida nesta experiência, contribuído como conteúdo de análise e reflexão para futuras situações que ocorram em diferentes realidades.

Assim o trabalho que se apresenta será dividido em três partes, na primeira em que reportaremos as diferentes fases em que se baseou a experiência relativamente à metodologia e justificação das opções. Na segunda parte, apresentaremos os resultados que foram alcançados e finalmente na terceira parte, apresentamos em função da análise efectuada as considerações resultantes de todo o trabalho desenvolvido e que se baseiam nas reflexões produzidas.

2. Metodologia

2.1 Participantes

Participaram neste projecto alunos de três escolas do ensino básico e secundário em situação de insucesso e abandono escolar, sinalizados pelo Instituto de Reinserção Social, por estarem identificados como indivíduos em situação de evidente insucesso escolar e/ou abandono, de famílias disfuncionais, com comportamentos violentos e hábitos de convívio com elementos residentes no bairro residencial, conotados com situações de roubo, uso e tráfico de armas e droga.

A amostra inicial constituída por 50 alunos referenciados e sinalizados, sendo que só 48 terão comparecido e participado efectivamente no estudo, apesar dos esforços efectuados nesse sentido. Contudo e não pretendendo alterar os resultados finais, considerando que a função do projecto seria a mobilização dos alunos mesmo em situação de abandono, para efeitos de análise de resultados, serão considerados os 50 elementos inicialmente referenciados.

As três escolas participantes, localizadas no bairro residencial agregavam os alunos do 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico que constituíram a amostra deste estudo, constituído por 27 alunos do 1ºciclo, 16 do 2ºciclo e 7 do 3ºciclo.

2.2 Procedimento

No modelo de orientação deste estudo seguimos o princípio de que o todo é mais do que a soma das partes (Manuel Sérgio, 0000), logo substancialmente diferente, e assim implicando uma reflexão relativamente à forma como deveríamos actuar e analisar os dados. Considerámos como adequada a adopção de uma metodologia que permitisse cruzar os diferentes saberes (Formosinho et al., 2000), mas essencialmente interpretar, compreender e encontrar a resposta mais eficaz, como forma de poder influenciar os desempenhos e os resultados da acção, permitindo a orientação em tempo útil e assim impulsionar e influir no sentido de os alterar.

Optando por um estudo empírico de análise qualitativa, pretendemos garantir a possibilidade efectiva da compreensão dos factos (Bogdan e Biklen, 1991), recolhendo informação fiável e capaz de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar a realidade (Formosinho et al., 2000) e a resolução dos problemas (Scriven, 1972), Nesta perspectiva pretendemos registar as diferentes interpretações, com o intuito de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, 1973).

Considerando o interesse da compreensão do funcionamento dos alunos na escola e no seu meio social o processo de desenvolvimento de estudo assumiu um sentido não vinculado a qualquer procedimento padronizado e sugerido nos manuais de investigação (Afonso, 2005), e desta forma procurámos que o seu processamento decorresse em função da reflexão e da curiosidade pessoal, em resultado da experiencia adquirida, da capacidade de inventar e das conclusões apuradas, construindo dispositivos de pesquisa adequados ao contexto e ao foco de estudo (Denzin e Lincoln, 1994). Procurando desta forma criar uma ligação com os actores e desenvolvendo a nossa acção de observação, orientação e direcção, através do desenvolvimento de empatia com os participantes,

para que estes se sentissem à vontade, criassem princípios de cumplicidade e afectividade e não recusassem as propostas.

O estudo de investigação-acção foi a opção de modelo que consideramos mais adequado aos objectivos propostos e assim essencialmente usado, uma vez que garantia a flexibilidade das acções a desenvolver e a imediata análise e avaliação dos resultados para projecção numa potencial readaptação das propostas e tarefas. O estudo de caso (Stake, 1998), entendido como estratégia de estudo como recurso, foi utilizado em conformidade com os casos específicos que surgiram e em que foram evidenciadas maiores dificuldades, passando especificamente a analisar cada caso individualmente e desta forma a mais facilmente perceber e encontrar respostas objectivas.

Com a adopção do modelo pedagógico de progressiva complexidade (Olímpio Coelho, 1988), garantimos através da motivação intrínseca e extrínseca dos alunos, adoptar técnicas de correlação com a realidade e de êxito inicial, promovendo a própria motivação dos alunos, através da auto-percepção, de forma a impulsionar os jovens através de práticas do seu agrado, ao cumprimento de outras que em situação normal seriam recusadas. Essas práticas foram orientadas no sentido do desenvolvimento de objectivos pedagógicos nos domínios afectivo, cognitivo e psicomotor (Piéron. M., 1992) onde foram incorporadas as taxonomias:

Domínios		
Afectivo	Cognitivo	Psicomotor
Atenção	Conhecimento	Movimentos reflexos
Resposta	Aplicação	Movimentos básicos
Valorização	Análise	Movimentos perceptivos
Organização	Síntese	Capacidades motoras
Caracterização	Avaliação	Comunicação não discursiva

O modelo em articulação com o horário escolar e executado como proposta “alternativa” há escola regular foi desenvolvido em tempo extra-escolar, mantendo de forma artificial os alunos permanentemente em ligação com a escola, promoveu-se uma relação empática com a escola que quando devidamente orientada possibilita a interiorização de uma visão positiva contrariando o estigma. Com autonomia pedagógica e curricular, mas mantendo contudo referencia os conteúdos de matéria escolar e as finalidades a alcançar, mantivemos como objectivo o sucesso escolar na escola regular e como forma de assegurar o seu êxito todo o processo foi desenvolvido em articulação com a escola, sendo o contacto diário com a escola e os professores dos alunos, permanente implicando inclusivamente o preenchimento diário de um questionário de cada aluno por parte do professor e simultaneamente de auto-avaliação do aluno, utilizando o modelo Likert (Hill, M & Hill, A., 2009).

As categorias taxonómicas foram também utilizadas no procedimento da avaliação de resultados, sendo que consideradas especificamente em função da necessidade de operacionalizar diariamente a etapa.

No processo de avaliação foram utilizados dois modelos, um qualitativo com objectivos essencialmente pedagógicos, que permitia a análise das medidas, e avaliação das evoluções decorrentes, possibilitando a opção de estratégias e reformulação para outras mais adequadas, e outra de ordem quantitativa que permitia medir sem qualquer ambiguidade ou subjectividade os resultados decorrentes de toda a envolvimento. Medição efectuada a partir dos processos regulares de avaliação escolar instituídos.

Diariamente os professores no final de cada aula preenchem os questionários referentes a cada aluno participante no projecto e actualizam pessoalmente no final do dia, o representante do projecto que se desloca à escola, junto dos professores onde é inteirado de situações que o professor considere de relevo, que tenham ocorrido durante o dia.

FICHA DE REGISTO PROFESSOR				
Identificação classe: ano _____ classe _____				
Disciplina _____				
Nome aluno _____				
Data ____/____/_____				
Numa escala de 1 a 5 responda às seguintes questões:				
Muito bom	Bom	Assim-assim	Insuficiente	Mal
1	2	3	4	5
Domínio cognitivo				
Aplicação (saber utilizar material aprendido)				
1	2	3	4	5
Avaliação (consciência dos desempenhos, critico, compara)				
1	2	3	4	5
Domínio afectivo				
Atenção (atenção concentrado)				
1	2	3	4	5
Resposta (participação activa, demonstra interesse)				
1	2	3	4	5
Valorização (comportamento, envolvimento)				
1	2	3	4	5
Organização (responsabilidade)				
1	2	3	4	5
Caracterização (confiança, objectivo, hábitos adequados)				
1	2	3	4	5

Os alunos individualmente seguem o procedimento acordado de preencherem as suas fichas pessoais no final de cada aula, as quais guardam e entregam ao representante do projecto no final do dia de aulas escolares.

FICHA DE REGISTO DE AUTO-AVALIAÇÃO DO ALUNO		
Identificação classe: ano _____ classe _____		
Disciplina _____		
Nome aluno _____		
Data ____/____/_____		
numa escala de 1 a 3 responde às seguintes questões sobre o teu desempenho na classe		
Bem	Assim-assim	Mal
3	2	1
1. sabia a matéria que foi falada na aula		
3	2	1
2. sei utilizar a matéria em situações diversas		
3	2	1
3. estive com atenção durante a aula		
3	2	1
4. participei nas tarefas da aula		
3	2	1
5. estive bem comportado		
3	2	1
6. opinião sobre interesse da aula		
3	2	1

Posteriormente as fichas são analisadas diariamente pelos técnicos do projecto e registadas numa base de dados, como forma de permitir a análise continua dos dados e em tempo real, mantendo os professores das turmas escolares informados em relação aos desempenhos nas actividades extra-escolares (contacto diário) e semanalmente reunindo as duas equipas, mantendo uma continua articulação dos processos em desenvolvimento ou a desenvolver.

O projecto consubstanciado num processo de avaliação da qualidade do ensino, utilizou como factores de referência: contexto, recursos, processos e resultados (Martinez, 2008), permitindo uma análise enquadrada com a realidade específica, e aferir em constante adequação os procedimentos de acordo com as necessidades e interesses dos sujeitos em relação os objectivos do estudo e à qualidade dos processos em função das necessidades evidenciadas.

2.3 Didáctica

Considerando a motivação como princípio de promoção das aprendizagens, foi implementado numa primeira fase um processo de avaliação diagnóstico que possibilitasse caracterizar objectivamente os sujeitos e permitisse definir com alguma precisão os interesses individuais e do grupo, de forma a encontrar um ponto de partida e, em conformidade se proceder à 1ª etapa didáctica de planeamento a desenvolver.

Simultaneamente e porque o processo implicava continuidade, sem tempos de interrupção para análise das acções e posteriores decisões, em conformidade com os resultados apurados, adoptamos por um processo de diagnóstico que envolvesse várias acções em simultâneo, mantendo durante a tarefa a possibilidade de recolha de dados com forte envolvência do domínio afectivo e desta forma cumpria com abrangência o processo pedagógico e de avaliação.

De acordo com este princípio o processo de avaliação diagnóstico envolveu as tarefas seguintes:

- Observação directa e sistemática dos desempenhos dos alunos
- Análise das tarefas realizadas pelo aluno (erros frequentes e típicos)
- Realização de provas analíticas (identificação dificuldade)
- Interrogatórios reflexivos (determinando a compreensão)
- Entrevistas individuais

Desta forma e mantendo os alunos constantemente em tarefas, fomos desenvolvendo um conhecimento que nos permitisse a sua caracterização e em simultâneo definir estratégias mais coincidentes e objectivas com as reais necessidades e interesses.

Tendo-se constatado o interesse destes jovens por actividades físicas e desportivas, e utilização de computadores no tempo de lazer, relativamente a jogos e internet. Foram agendadas nos planeamentos e planos de sessão, actividades relacionadas com actividades físicas, o mesmo acontecendo em relação ao uso de meios informáticos com ligação à internet, passando a vigorar nos horários extra-escolares, tempos específicos destinados às práticas de actividades físicas e desportivas e utilização de espaço de computadores, utilizados este ultimo da forma que melhor entendessem.

Desta forma num primeiro momento a execução das tarefas utilizadas foram na sua totalidade no sentido dos resultados expressos referidos na avaliação diagnóstica, evidenciando como proposta, acções que fossem ao encontro dos interesses que estes referiram. A nossa acção, considerando como factor objectivo pedagógico, o desenvolvimento da afectividade entre o sujeito e a escola, e sujeito e professor, incidiu na acção pedagógica do professor relativamente aos processos de normalização das actividades, com principal relevância nos domínios afectivos e cognitivos no âmbito das taxonomias: atenção, concentração, empenhamento e cumprimento de regras e comportamentais.

Numa segunda fase e dando cumprimento ao modelo previsto, fomos apresentando propostas de tarefas mais complexas em relação a todos os domínios pedagógicos previstos, que por serem aceites passou a fazer parte do horário das actividades extra-escolares, passando a existir um tempo de apoio às actividades de apoio escolar e assim reduzindo-se nos tempos destinados às actividades físicas e de espaço informático, onde os próprios conteúdos foram alterados, passando estes a incorporar na sua utilização estratégias articuladas com os conteúdos das matérias escolares e colaborativamente com estes, através de tarefas de apoio à compreensão dos conteúdos e tarefas no âmbito de trabalhos para casa (tpc).

Em relação aos tempos destinados às actividades físicas, principal motor de motivação destes jovens neste projecto, verificou-se o mesmo procedimento metodológico, passando a incorporar outras actividades e práticas como o exercício, passando a ser acompanhada por um planeamento específico e cumprimento de objectivos no âmbito do domínio psico-motor da taxonomia física relacionada com as capacidades motoras. Nesta área disciplinar foi ainda acentuada a objectividade nos domínios cognitivos e afectivos, destacando-se o papel especial de actividades como escalada na rocha, artes marciais, natação em piscina e águas abertas, caminhadas de longa duração e de orientação, ginástica acrobática e saltos. Disciplinas estrategicamente consideradas por se identificarem com a personalidade destes jovens, apesar de nenhuma destas, terem sido referidas no processo de diagnóstico, mas propostas e incorporadas posteriormente, numa segunda etapa, apesar de mantidas as iniciais mas com uma carga reduzida relativamente à primeira fase. Neste caso modalidades como o futebol, foram estrategicamente alteradas, passando a vigorar como exercício e não como mero lazer.

Assim e porque o objecto deste trabalho é evidenciar os procedimentos desenvolvidos, importa referir as alterações e formas como as diferentes tarefas foram propostas e evoluíram, registando uma correlação em relação ao aumento de exigência com o aumento de resposta e de produtividade.

2.4 Etapa execução

As actividades de Laboratório de acordo com o modelo pedagógico seguiram uma metodologia centrada na prática experiencial baseada em estratégias objectivas onde os alunos são essencialmente orientados de forma a possibilitar simultaneamente a aprendizagem e a sua criatividade.

— Na disciplina de ginástica acrobática aumentando-se a complexidade de responsabilidade e implicação de responsabilidade relativamente à concretização de elementos/figuras de esquemas mais elaborados propostos, a relação de amizade que se estabeleceu entre os membros dos grupos foi aumentando e englobando alguns colegas com os quais anteriormente tinham pouca relação, passando a perceber a importância de todos.

— Disciplina natação utilizando-se uma piscina onde nunca se tinha pé, ou em águas abertas utilizando espaços longe da margem, implicando a consciencialização e assumir de responsabilidade individual e colectiva, mantendo as normas e critérios estabelecidos (+ de 80% não sabia nadar), registando-se uma forte entreajuda nas tarefas entre quem nadava e quem não sabia nadar, dando orientações e ajudando nas tarefas.

— Disciplina de escalada de rocha implicando a escalada sem hipótese de desistência e a ajuda e confiança dos colegas que dão segurança, registando-se casos de choro, e desespero mas obedecendo à distância às orientações e acreditando nas mesmas, assumindo a responsabilidade e confiança dos colegas, mesmo perante o perigo de vida.

— Disciplina de artes marciais verificando-se o cumprimento de técnicas e normas próprias da modalidade, mesmo perante acções de ordem técnica com semelhança a comportamentos de violência utilizados no seu quotidiano, assumindo comportamentos controlados e de respeito pelo adversário no cumprimento das regras.

— Disciplina de orientação e caminhadas, verificou-se uma cooperação entre o grupo, tanto em relação a situações de partilha do cantil quando a sede aperta, como de comportamento de entreajuda na cooperação do esforço físico ou de respeito social pela natureza, recolhendo o lixo proveniente dos lanches e de resíduos deixados por outros e respeitando a vegetação.

Todas as estratégias incluídas na etapa didáctica de execução foram desenvolvidas transversalmente a todas as disciplinas, através de técnicas de intervenção motivacional de forma a correlacionar a realidade, a promover o êxito, a reabilitação do insucesso, a promover a auto-estima através da competência reconhecida e a rivalidade, da participação activa e directa e trabalho socializado, de tarefas propostas com objectivos exigentes e acompanhamento de reuniões de estímulo pessoal.

As tarefas planeadas relativamente ao processo de execução foram registadas em notas de campo ou tabelas criadas para o efeito onde o processo didáctico de avaliação foi registado e considerado para efeito de estudo, contudo pela particularidade do trabalho que apresentamos e a necessidade de não o tornar extenso, conforme nosso objectivo específico pretendemos incidir o foco nas propostas, nos modelos de estratégias e apresentação de resultados decorrentes, como forma de produzir a reflexão e adequação dos princípios a novas realidades, uma vez que consideramos fundamental não seguir modelos padronizados.

3. Resultados

A análise de resultados que se apresenta, conforme referido anteriormente, incide no foco específico deste trabalho e nos resultados apurados nessa conformidade, omitindo dados que foram apurados mas que em nada contribuem para a especificidade deste. Considerando o âmbito das medidas reproduzidas e a opcionalidade da metodologia utilizada, importa neste momento apresentar os resultados que confirmam ou desmintam sem ambiguidade a qualidade das opções assumidas.

Incidindo os resultados sobre o processo de avaliação de inclusão dos alunos na escola regular, e tendo como referencia os resultados finais atribuídos pelos professores das classes e a frequência às aulas. Em relação a esta última importa referir que exceptuando dois (2) alunos que nunca foi possível trazer à escola, todos os restantes quarenta e oito (48), se mantiveram na escola, frequentando regularmente a escola e mantendo-se presentes nas aulas.

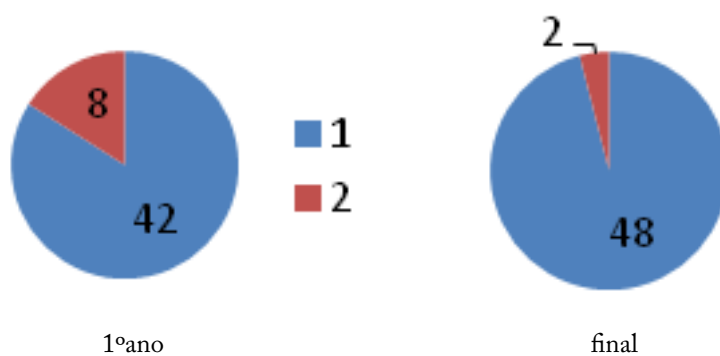
No que diz respeito ao processo de avaliação das aprendizagens constatou-se um processo evolutivo, desde primeiro ano de projecto até ao último o terceiro ano, verificando-se uma diminuição do insucesso escolar de forma crescente, mesmo tendo em atenção o facto de se tratar de jovens em situação de abandono escolar e residentes numa zona da cidade em que a maioria dos jovens não frequenta a escola assiduamente porquanto culturalmente e socialmente não são influenciados para ir à escola nem valorizam a formação.

Perante este contexto os resultados parecem-nos bastante claros e com alguma consistência na mediada em que os dados comprovam evolução, mesmo constatando-se o número de alunos que frequentam o 1º ciclo do ensino básico que segundo modelo político implica transição de ano obrigatória. Mesmo perante este modelo e constatando-se uma evolução de redução de alunos neste

ciclo respectivamente de 27, 20, 10 em cada ano, os índices de transição de ano no total aumentaram de 42, 48, 48 respectivamente por ano, sendo que no ultimo ano, e após o assumir de desistência absoluta de dois alunos no segundo ano de projecto, no terceiro não se verificou qualquer retenção.

Resultados escolares				
		1º ano	2º ano	3º ano
1º ciclo	T	27	20	10
	R	0	0	0
Total		27	20	10
2º ciclo	T	10	23	27
	R	6	0	0
Total		16	23	27
3º ciclo	T	5	5	11
	R	2	2	0
Total		7	7	11
Total		50	50	48
Totais final projecto	T	42	48	48
	R	8	2	0
Total		50	50	48
Total por ano	T	84%	96%	100%
	R	6%	4%	0%
Total final	T	48		96%
	R	2		4%

Legenda quadros: t — transitaram, r — retidos



4. Considerações finais

A tendência de evolução dos resultados permite-nos concluir que se constata uma evolução positiva dos desempenhos dos alunos no âmbito do processo de inclusão escolar, pela evidência de uma redução do número de alunos retidos e uma inversão da realidade existente em relação ao seu início, convertendo-se a situação de abandono em frequência escolar com transição de ano, mesmo quando o modelo não implica a transição obrigatória. Ficando assim demonstrado uma evolução significativa no que se refere ao sucesso da inclusão escolar.

Considerando que relativamente a situações do passado recente, apenas se alterou a estratégia relativa ao desenvolvimento do projecto em causa, e tendo em atenção o facto de este incidir a sua acção sobre metodologias de promoção das aprendizagens e aquisição de hábitos através de processo de motivação, poderemos considerar a motivação como o factor determinante de sucesso da escola e promotor das actividades propostas pelos professores.

Referências

- Afonso, N.** (2005). *Investigação naturalista em educação*. Lisboa: ASA Editores, S.A.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K.** (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Coelho, O.** (1988). *Pedagogia do Desporto. Contributos para uma compreensão do desporto juvenil*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Denzin & Lincoln.** (1994). *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications
- Davies, D., Marques, R., Silva, P.** (1997). *Os professores e as famílias, a colaboração possível*. Biblioteca do educador: Livros Horizonte.
- Formosinho et al.** (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Hill, M. & Hill, A.** (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Marques, R.,** (2003). *Motivar os professores, um guia para o desenvolvimento profissional*. Editorial Presença.
- Martinez, J.** (2008). *Fracaso y abandono escolar de la teoría a la práctica de la inclusión de alumnos y profesores en la escuela desde el punto de vista de las prácticas de los profesores en el acompañamiento y apoyo a los alumnos*. Departamento de Didáctica y Organización Educativa: Universidad de Sevilla.
- Piéron. M.,** (1992). *Pédagogie des activités physiques et du sport*. Editions Revue E.P.S. Paris
- Psathas, G.** (1973). *Phenomenological sociology*. New York: Wiley.

Scriven, M. (1972). Objectivity and subjectivity in educational research. In L. G. Thomas (ed.), *Philosophical redirection of educational research: The seventy-first yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata, S. L. Madrid.

Sérgio, M., (1997). *Para uma Teoria Crítica do Desporto*. Lisboa: EUL.

VIOLÊNCIA NO NAMORO E ESTILOS PARENTAIS NA ADOLESCÊNCIA

Compreensão das atitudes face à violência nas relações de namoro em adolescentes e a relação com a sua percepção dos estilos parentais

Gonçalo Moura, José Morgado, Francisco Peixoto

ISPA-Institutio Universitário (Portugal)v

goncaloalvesmoura@gmail.com, jose.morgado@ispa.pt, francisco.peixoto@ispa.pt

Resumo

Apenas recentemente a violência nas relações de intimidade juvenil foi considerado um tópico de pesquisa importante, tendo sido uma variável omissa e/ou mesmo marginalizada nos discursos sociais e científicos, por comparação com outros tipos de violência. Os objetivos principais deste estudo visam a compreensão das atitudes dos jovens face à violência no namoro e a forma como os estilos parentais percebidos pelos jovens, podem condicionar e influenciar a forma como estes toleram e legitimam a violência. Para avaliar a percepção que os jovens têm dos estilos parentais dos pais foram recolhidos dados numa amostra de 221 indivíduos (n=121 raparigas) com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos (M= 13,36; DP= 1,06), tendo sido utilizado o Parental Authority Questionnaire (PAQ), versão portuguesa adaptada por Morgado, Maroco, Miguel, Machado, e Dias (2006); as atitudes acerca da violência no namoro foram avaliadas através da Escala de Atitudes acerca da Violência no Namoro (EAVN), adaptação da Attitudes Toward Dating Violence Scale, desenvolvida e validada em 1999 por Price e colaboradores, versão portuguesa adaptada por Saavedra, Machado, e Martins (2008). No plano das atitudes verificaram-se diferenças entre géneros, sendo os rapazes quem mais legitima e tolera a violência no namoro, independentemente de se percecionarem como perpetradores ou vítimas. As raparigas apresentaram valores médios de legitimação e tolerância face à violência no namoro muito próximos dos rapazes, embora sempre inferiores. A idade dos participantes revelou-se um fator pouco conclusivo neste estudo, não tendo sido evidenciadas diferenças nos níveis de legitimação e tolerância face à violência no namoro, consoante as idades dos participantes. Relativamente à variável estilos parentais, destacam-se resultados que permitem concluir que, para a amostra em causa, parece existir uma correlação positiva entre pais que são percebidos como sendo mais autoritários e permissivos e níveis mais elevados de legitimação e tolerância face à violência no namoro. Verificou-se também que existe uma relação negativa entre pais percebidos como sendo mais autoritativos e os níveis de aceitação e legitimação da violência.

Palavras-Chave: Violência no namoro; Estilos parentais; Adolescência; Atitudes.

Abstract

It was not until recently that the violence in juvenile dating relationships started to become an active research topic, and worth of in-depth discussions, in both scientific publications and socially-oriented speeches. The main objective of this study was to understand how juveniles perceive violence in a relationship. In addition, it was investigated how the way they visualize their parents education style can influence, and dictate, their levels of tolerance and acceptance of any form of violence. To evaluate the perception that juveniles have of their parents relationship, in a sample with 221 subjects (n=121 girls), with ages between 12 and 16 years old, it was used as a reference the PAQ, Portuguese version adapted by Morgado, Maroco, Miguel, Machado, e Dias (2006); the attitudes towards violence in dating relationships were evaluated by the EAVN, developed and validated in 1999 by Price and co-workers, Portuguese version adapted by Saavedra, Machado, e Martins (2008). The data suggest that there is a difference between genders. Violence in a relationship is more accepted by juvenile males, both from a perspective of the victim or perpetrator. There were cases where females showed values of legitimacy and tolerance towards dating violence very close to the males; however, these were always lower. A parallel between the participants age and the levels of tolerance of violence in dating relationships proved to be difficult to draw. This study was not able to establish marked differences in the behavior of juveniles aged between X and Y. Regarding the variable parenting styles, the results show that there is a correlation between parents who are perceived as being more authoritarian or permissive and higher levels of legitimacy and tolerance towards violence in dating. Accordingly, it was also found that parents perceived as being more authoritative lead to lower levels of acceptance and legitimization of violence.

Keywords: Dating violence; Parenting styles; Adolescence; Attitudes

1. Enquadramento conceptual

Segundo a Organização Mundial de Saúde, a violência pode ser definida como “o uso de força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação” (Dahlberg & Krug, 2007). Esta definição é ampla e abrangente, na medida em que a introdução da palavra “poder”, completando a frase “uso de força física”, amplia a natureza de um ato violento e expande o conceito usual de violência para incluir os atos que resultam de uma relação de poder, incluindo ameaças e intimidações. O “uso de poder” também leva a incluir a negligência ou atos de omissão, além dos atos violentos mais óbvios de execução propriamente dita. Assim, o conceito de “uso de força física ou poder” deve incluir negligência e todos os tipos de abuso

físico, sexual e psicológico, bem como o suicídio e outros atos autoinfligidos (Dahlberg & Krug, 2007).

Em 1981, realizou-se o primeiro estudo na área da violência na intimidade juvenil onde foi possível alertar a comunidade científica para esta problemática, revelando que um em cada cinco estudantes universitários eram afetados por este problema, fossem eles vítimas ou perpetradores de atos abusivos (Makepeace, 1981, cit. por Lewis & Fremouw, 2001). Os estudos nesta área têm-se tornado mais frequentes, principalmente na população universitária. Desta forma, os estudos mais recentes, citados por Caridade, Machado e Vaz (2007), revelam que em contexto universitário entre 30% a 60% dos jovens já experimentaram, pelo menos uma vez, violência física nas suas relações amorosas. Embora o papel desempenhado na cena violenta possa ser muito importante para compreender o fenómeno, Albisetti (2008) refere a fragilidade que existe, por vezes, em diferenciar vítima de perpetrador, alertando para a linha ténue que existe entre estes dois papéis e outros que podem ser desempenhados na cena agressiva.

Segundo Caridade e Machado (2006), são diversos os estudos que comprovam que os jovens em situação de namoro vivenciam múltiplas formas de abusos ou violência durante as relações, nomeadamente, física, psicológica, verbal e sexual. Estas formas de abuso estão diretamente relacionadas com a maturidade física, emocional, cognitiva e social dos jovens, que influenciam diretamente a forma como cada indivíduo se comporta numa relação de namoro (Ayers & Davies, 2011). A interação desses fatores determina como e quando uma simples rotina de socialização passa a torna-se numa situação de namoro, ou quando uma situação de flirt passa a ser uma tentativa de se comunicar um interesse mais romântico e sério, ou ainda, quando um comportamento entre dois sujeitos passa de uma situação de plena provocação, para uma situação considerada assédio (Ayers & Davies, 2011). Numa tentativa de detalhar os tipos de violência experienciados no namoro, Price, Byers, e Dating (1999) analisaram várias investigações, concluindo que o abuso verbal se situa entre os 11% (Bergman, 1992) e os 15% (Mercer, 1988), o abuso físico varia entre os 9% (Rosco & Calhan, 1995) e os 43% (O'Keefe, 1997) e o abuso sexual oscila entre os 16% (Bergman, 1992) e os 20% (Mercer, 1988).

Portugal, mais recentemente, tem visto proliferarem alguns estudos na área da violência no namoro; a população-alvo corresponde tendencialmente a jovens universitários, o que deixa as faixas etárias mais jovens carenciadas de estudos desta natureza (Caridade et al., 2007). Este é um dos principais fatores que pode tornar este estudo pertinente e interessante, bem como o facto de os dados terem sido recolhidos em contexto escolar onde toda esta problemática também se desenrola e nos leva a equacionar sobre as melhores formas de intervenção. Alguns estudos portugueses (e.g., Machado, Matos, & Moreira, 2003; Paiva & Figueiredo, 2004) têm demonstrado que os jovens universitários tendem a adotar com alguma frequência condutas violentas na sua intimidade. Paiva e Figueiredo (2004) verificaram que, independentemente do papel desempenhado na cena de violência, a agressão

psicológica era o tipo de abuso mais prevalente na amostra, sendo o abuso físico com sequelas o menos frequente. Saavedra (2010), ao efetuar um estudo na área da prevenção deste tipo de comportamentos, bem como trabalhando ao nível das atitudes, constatou que, predominantemente, os rapazes são quem mais legitima e tolera a violência numa relação, independentemente de se perceberem como vítimas ou perpetradores.

Embora a literatura evidencie e destaque a importância das atitudes no comportamento violento na intimidade, são ainda escassos os estudos empíricos sobre esta matéria (Caridade et al., 2007). Ao analisar alguns estudos sobre esta área, a grande conclusão que se pode retirar é que a relação entre atitudes e comportamentos parece não ser muito linear, ou seja, alguns estudos mais quantitativos (e.g. Machado, Matos & Moreira, 2003) relatam a existência de uma baixa concordância geral com o uso da violência nas relações amorosas. Por outro lado, Price, Byers e o Dating Violence Research Team (1999) consideram que, ainda que em minoria, um número significativo de jovens tende a legitimar o recurso a certas formas de violência nas relações de namoro. Estudos mais recentes (e.g. Saavedra, 2010), destacam a existência de uma relação entre atitudes e comportamentos violentos na intimidade, apontando as atitudes como fonte preditora e ferramenta essencial na elaboração de planos de prevenção.

Apesar de não existir um limite claro relativamente à idade para determinar em que altura os jovens toleram mais ou menos certos tipos de comportamentos abusivos, Sears e colaboradores (2006, cit. por Ayers & Davies, 2011) afirmam que os rapazes e as raparigas mais novas tendem a perceber os comportamentos de carácter ofensivo e agressivo como partes integrantes de brincadeiras no entanto, a partir de uma determinada idade os jovens começam a posicionar-se face a este tipo de comportamentos, tornando-se menos tolerantes face aos mesmos.

Segundo Miller, Gorman-Smith, Sullivan, Orpinas e Simon (2009) a parentalidade é uma das variáveis mais importantes e preditoras de comportamentos abusivos e delinquentes na adolescência. Neste sentido, Oliveira (2009) refere que uma compreensão mais profunda do fenómeno da violência no namoro deve contemplar algumas explicações teóricas sobre o que fomenta este tipo de violência. Uma dessas explicações assenta no modelo de transmissão intergeracional, segundo o qual os jovens que outrora vivenciaram ou testemunharam comportamentos violentos no seu contexto familiar, apresentam uma maior probabilidade de vir a reproduzir esses mesmos comportamentos nas relações que irão estabelecer ao longo da sua vida. Marcoby e Martin (1983, cit. por Schaffer, 1996) concluíram que existem dois aspetos essenciais associados aos comportamentos parentais: a permissividade/severidade e o calor humano/hostilidade. A primeira está ligada ao grau de liberdade, ou seja, se os pais toleram tudo o que a criança faz e não existem regras impostas ou se, por outro lado, as crianças estão submetidas a regras rígidas, sem tolerância à desobediência. Em relação ao calor humano/

hostilidade, constatou-se que este se encontra ligado ao amor que é demonstrado, ou seja, se os pais expressam de livre vontade o que sentem, dão facilmente elogios e aprovam o que os filhos fazem ou se, por outro lado, os pais são hostis e acabam por se distanciar dos filhos.

Baumrind (1966) definiu a existência de diferentes combinações entre estes comportamentos parentais, surgindo então três padrões de estilos parentais que podem ser definidos como: autoritário, permissivo e autoritativo. Os progenitores podem ser então classificados com base em determinadas características, nomeadamente, a sensibilidade, a capacidade de resposta, ternura, afeto, disponibilidade e proteção excessiva.

Baumrind (1966) definiu os pais autoritativos como sendo aqueles que tentam direcionar as atividades das suas crianças de maneira racional e orientada; incentivam o diálogo, compartilhando com a criança o raciocínio por detrás da forma como eles agem, solicitam as suas objeções quando ela se recusa a concordar; exercem um controlo firme nos pontos de divergência, apresentando a sua perspetiva de adulto sem restringir a criança, reconhecendo que esta possui interesses próprios e maneiras particulares; não baseiam as suas decisões em consensos ou no desejo da criança; pais autoritários como os que modelam, controlam e avaliam o comportamento da criança de acordo com regras de conduta estabelecidas e normalmente absolutas; estimam a obediência como uma virtude e são a favor de medidas punitivas para lidar com aspetos da criança que entram em conflito com o que eles pensam ser certo; e os pais permissivos, os que tentam comportar-se de maneira não-punitiva e receptiva diante dos desejos e ações da criança; apresentam-se para ela como um recurso para realização dos seus desejos e não como um modelo, nem como um agente responsável por moldar ou direcionar o seu comportamento.

Os comportamentos dos pais, isto é, os seus estilos parentais influenciam de diversas formas os comportamentos das crianças, ou seja, afetam o seu desenvolvimento a nível social, cognitivo e emocional (Baptista, 2000, cit. por Camacho & Matos, 2006). Baumrind (1991) defende que crianças com tendência a serem mais auto-confiantes, socialmente responsáveis e mais cooperantes tinham pais competentes, o que permite concluir que os estilos parentais são responsáveis pelo desenvolvimento de determinadas características infantis.

Uma teoria que contempla este factor da transgeracionalidade é a Teoria da Aprendizagem Social de Bandura. Com base em Tedeschi e Felson (1994), Bandura atribui a maior causa da violência ao incentivo e às recompensas oferecidas pelos atos. A pessoa, frente a uma situação identificada, pesa os benefícios e os custos potenciais em expressar um comportamento violento. Caso os benefícios sejam maiores, ela optará pela violência a fim de atingir os mesmos.

A longo prazo, o que o modelo de aprendizagem social pode revelar é que a maior parte dos comportamentos humanos aprendidos é adquirida através da instrução direta e da observação dos

comportamentos de outras pessoas. Na prática, no que respeita à violência, esta teoria permite-nos compreender que poderá existir uma maior tendência para abusar quando os sujeitos cresceram imersos num contexto social violento (Oliveira, 2009).

Com base na literatura revista espera-se encontrar uma relação entre estilos parentais e atitudes face à violência no namoro, através de uma tendência confirmatória em que os estilos parentais Autoritário e Permissivo reflitam uma correlação positiva com as atitudes face à violência no namoro (pais que são percecionados como Autoritários e Permissivos têm filhos que legitimam mais as atitudes violentas face ao outro em situação de namoro), bem como se espera encontrar que pais mais Autoritativos promovam uma menor aceitação e legitimação das atitudes face à violência no namoro por parte dos jovens. Apresentam-se, de seguida, os objetivos e hipóteses colocados na presente investigação.

2. Objetivos

Objetivo1: Pretende-se compreender as atitudes face à violência no namoro, em jovens adolescentes.

Hipótese Geral 1: Verificar se os rapazes e as raparigas legitimam e toleram a violência no namoro de forma diferente.

Hipótese Operacional 1: Espera-se que os rapazes legitimem e tolerem mais a violência no namoro do que as raparigas.

Hipótese Geral 2: Verificar se os níveis de legitimação e tolerância face à violência no namoro variam consoante a faixa etária.

Hipótese Operacional 2: Espera-se encontrar níveis ligeiramente mais baixos de legitimação e tolerância face à violência nos adolescentes mais velhos.

Objetivo 2: Pretende-se compreender a forma como se relacionam as atitudes dos jovens face à violência no namoro, com a perceção que estes têm do tipo de estilos parentais presentes na sua educação.

Hipótese Geral 3: espera-se que as variáveis legitimação/tolerância face à violência no namoro e perceção dos estilos parentais se correlacionem.

Hipótese Operacional 3: espera-se que jovens que percecionam os seus pais como autoritários e permissivos apresentem níveis mais elevados de legitimação e tolerância face à violência no namoro.

Hipótese Operacional 4: espera-se que jovens que percecionam os seus pais como autoritativos apresentem níveis mais baixos de legitimação e tolerância face à violência no namoro.

3. Metodologia

3.1 Amostra

Este estudo contempla uma amostra de 221 sujeitos, de ambos os géneros, tendo as raparigas uma preponderância 54,8% (n=121) de representatividade na amostra e os rapazes 45,2% (n=100). Todos os participantes frequentavam o 3º ciclo do ensino básico, bem como frequentavam escolas na zona centro de Portugal. Os sujeitos tinham idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos de idade (M= 13,36; DP= 1,06).

3.2 Instrumentos

Avaliação Sociodemográfica: De forma a recolher informação sociodemográfica relevante para caracterizar a amostra em estudo, foi construído, especificamente para esta investigação, um Questionário Sociodemográfico. Este instrumento permitiu a avaliação de um conjunto de variáveis sociodemográficas potencialmente relevantes na caracterização da amostra (idade, género, ano escolar e agregado familiar), mas que neste estudo apenas algumas foram contempladas na análise e tratamento dos dados.

Questionário de Autoridade Parental (P.A.Q): O instrumento utilizado para avaliar a percepção que os jovens têm dos estilos parentais dos seus pais foi o *Parental Authority Questionnaire (PAQ)*. Este instrumento foi desenvolvido com o objetivo de avaliar os estilos educativos parentais do ponto de vista dos filhos, tendo sido traduzido e adaptado por Morgado, Maroco, Miguel, Machado, e Dias (2006) para a população portuguesa. O PAQ é um instrumento constituído por 30 itens, formulados em escala tipo *Lickert* de cinco pontos (1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo; 3 = Não concordo nem discordo; 4 = Concordo; 5 = Concordo totalmente), distribuídos por três subescalas correspondentes aos estilos educativos parentais: Permissivo, Autoritativo e Autoritário (10 itens cada). Os itens que correspondem a cada subescala distribuem-se da seguinte forma: permissivo (P: itens 1, 6, 10, 13, 14, 17, 19, 21, 24, 28), autoritário (A: itens 2, 3, 7, 9, 12, 16, 18, 25, 26, 29) e democrático (D: itens 4, 5, 8, 11, 15, 20, 22, 23, 27, 30). Cada jovem deverá responder a cada um dos itens consoante o item se aplique ou não a si e aos seus pais. A cotação do PAQ é obtida através da soma dos valores dos itens de cada subescala, podendo a pontuação variar entre 10 e 50, sendo o estilo educativo parental determinado pela subescala com pontuação mais elevada (Morgado et al., 2006). No estudo de Morgado e colaboradores (2006), este instrumento apresentou uma boa consistência interna

para a subescala estilo democrático e para a subescala estilo autoritário, com coeficientes de *alpha* de *Cronbach* de 0.779 e de 0.769, respetivamente. A subescala estilo permissivo apresentou uma consistência interna razoável, sendo o seu coeficiente de *alpha* de *Cronbach* de 0.660. Os valores de *alfa de Cronbach* encontrados no estudo anteriormente referido foram semelhantes aos encontrados no presente estudo (Autoritário=.738, Democrático=.747 e Permissivo=.645).

Avaliação das Atitudes acerca da Violência no Namoro (EAVN): As atitudes acerca da violência no namoro foram avaliadas através da *Escala de Atitudes acerca da Violência no Namoro (EAVN)*. Esta escala é uma adaptação da *Attitudes Toward Dating Violence Scale*, desenvolvida e validada em 1999 por Price e colaboradores. A versão portuguesa desta escala foi traduzida e adaptada por Saavedra, Machado, e Martins (2008). A recolha de dados para a versão final da validação e adaptação da Escala de Atitudes acerca da Violência no Namoro foi realizada no âmbito do Projeto APAV 4d – Prevenção Integrada em Contexto Escolar, desenvolvido pela Associação Portuguesa de Apoio à Vítima, entre 2008 e 2010.

Esta escala é um instrumento de autorrelato, constituída por um total de 76 itens, organizados em seis subescalas de atitudes face à violência: Violência Psicológica Masculina (VPM), Violência Física Masculina (VFM), Violência Sexual Masculina (VSM), Violência Psicológica Feminina (VPF), Violência Física Feminina (VFF) e Violência Sexual Feminina (VSF). Todas as subescalas avaliam as atitudes dos sujeitos relativamente à violência psicológica, física e sexual nas relações de intimidade na adolescência. As respostas à escala não pressupõem que os jovens já tenham estado envolvidos numa relação amorosa, uma vez que se trata de uma escala de atitudes.

A maioria dos itens é cotada de 1 a 5 (1=discordo totalmente; 2=discordo; 3=não concordo nem discordo; 4=concordo; 5=concordo totalmente), com exceção de alguns cuja forma de cotação é invertida, de modo a controlar a forma negativa como as afirmações são colocadas aos sujeitos (1=concordo totalmente; 2=concordo; 3=não concordo nem discordo; 4=discordo; 5=discordo totalmente). Os itens invertidos e as subescalas a que estes pertencem são os seguintes: VPM (1, 2, 5, 9, 10, 13); VFM (1, 3, 5, 7); VSM (2, 4, 5, 12); VPF (2, 1); VFF (7, 8, 10, 12); VSF (1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10).

O valor de cada subescala será calculado pela soma dos seus itens. Pontuações mais elevadas indicam uma maior legitimação da utilização de comportamentos abusivos nos relacionamentos. Embora cada subescala não possua o mesmo número de itens, optou-se por calcular os *valores* pelos totais e não pelas médias, de forma a manter os mesmos padrões de cálculo que foram utilizados em outros estudos portugueses cuja escala foi utilizada e aferida.

Na sua versão adaptada, o *alpha* de *Cronbach* da escala total é de 0.94, sendo um elevado nível de consistência interna. As seis subescalas (VPM, VFM, VSM, VPF,VFF, VSF) assumem, respetivamente, os seguintes níveis de *alpha*: 0.77, 0.81, 0.80, 0.79, 0.84 e 0.83, no estudo de Saavedra, Machado, e Martins (2008) As seis subescalas também foram avaliadas de forma separada para a amostra do sexo feminino e do sexo masculino: VPM, 0.77 para os rapazes e 0.70 para as raparigas; VFM, 0.83 para os

rapazes e 0.77 para as raparigas; VSM, 0.82 para os rapazes e 0.64 para as raparigas; VPF, 0.82 para os rapazes e 0.76 para as raparigas; VFF, 0.81 para os rapazes e 0.86 para as raparigas; VSF, 0.79 para os rapazes e 0.76 para as raparigas.

3.3 Procedimento

A amostra do presente estudo foi recolhida entre Fevereiro e Abril de 2012, em três escolas distintas, inseridas em três concelhos diferentes (Pinhal Novo, Amadora e Cacém). O recurso a escolas foi essencial uma vez que, por conveniência, esta foi a forma mais eficaz de ter acesso a um número elevado e heterogéneo de jovens. A aplicação dos questionários, realizada pelo investigador, foi feita após aprovação escrita por parte dos encarregados de educação.

Inicialmente, foi explicado aos jovens que os questionários faziam parte de uma fase de um projeto de pesquisa sobre violência entre jovens e foi pedido a cada um que preenchesse cada questionário de acordo com o que pensava sobre cada afirmação, não havendo necessidade de cruzar informação com o colega do lado, uma vez que não existiam respostas certas ou erradas. Os dois instrumentos não foram entregues de uma vez só aos alunos. Inicialmente foi entregue o EAVN e, após o seu preenchimento, foi pedido aos jovens que levantassem o braço e solicitassem o PAQ, que estava devidamente identificado com o mesmo código do EAVN já preenchido.

No presente estudo a análise dos dados foi realizada com recurso ao programa estatístico *IBM SPSS Statistics 20*.

Tendo em conta os objetivos do estudo, utilizaram-se três procedimentos estatísticos principais para o tratamento dos dados: estatística descritiva, comparação de grupos (teste paramétrico: Teste t de Student e ANOVA-ONE WAY) e análise de correlação bivariada. Através da estatística descritiva procurou-se caracterizar os dados sociodemográficos dos participantes do estudo e os resultados obtidos com a aplicação dos dois instrumentos utilizados (EAVN e PAQ), através do cálculo de frequências e percentagens e determinação da média e desvio-padrão, consoante o tipo de variáveis em causa.

Na comparação de grupos (e.g., legitimação de violência entre rapazes/raparigas; legitimação de violência entre idades), devido ao facto de se terem verificado os pressupostos da Normalidade e de Homogeneidade de Variâncias, bem como tendo em conta a dimensão da amostra (N=221), foram utilizados testes paramétricos (Pallant, 2005). Foi utilizado o teste *T-Student* para comparação de dois grupos independentes e o teste *ANOVA-ONE WAY* para comparação de mais de dois grupos independentes (Pallant, 2005). A análise da correlação bivariada foi utilizada com o intuito de explorar as relações entre as variáveis estudadas (Atitudes Face à Violência no Namoro e Estilos Parentais), bem com as relações existentes entre estas variáveis e a variável género.

4. Resultados

4.1 Compreensão das atitudes face à violência no namoro, em jovens adolescentes:

Tendo em consideração a primeira hipótese geral, procedeu-se à comparação da variável Legitimação da Violência entre rapazes e raparigas. Tal como referido anteriormente, uma vez que se verificaram os pressupostos da Normalidade e Homogeneidade de Variâncias, utilizou-se o teste paramétrico *t de Student* para comparação de dois grupos independentes.

Verificou-se que os rapazes apresentam níveis de legitimação/tolerância face à violência no namoro significativamente mais elevados do que as raparigas relativamente à violência psicológica e física masculina (VPM e VFM) e à violência psicológica feminina (VPF). Não se encontraram diferenças significativas relativamente aos restantes tipos de violência (violência sexual masculina e feminina, violência física feminina), embora seja possível observar que em todas elas os rapazes apresentam pontuações mais elevadas do que as raparigas (Tabela 1). Desta forma, confirma-se parcialmente a hipótese geral 1, uma vez que não existem diferenças significativas em todos os tipos de violência entre géneros, e confirma-se a hipótese operacional 1, sendo que os rapazes apresentam sempre valores médios de legitimação da violência superiores aos valores médios das raparigas.

Tabela.1: Níveis de Legitimação/Tolerância face à Violência no Namoro em rapazes e raparigas - Média, Desvio Padrão, Valor t e valor p

Níveis de Legitimação da violência	Rapazes		Raparigas		t	r	p
	Média	DP	Média	DP			
VPM	38,01	4,86	34,06	4,39	6,323	0,678	<.05
VFM	35,20	4,77	33,69	5,07	2,256	0,211	<.05
VSM	33,32	4,61	31,63	4,51	2,734	0,282	>.05
VPF	33,56	5,52	30,32	4,93	4,599	0,527	<.05
VFF	31,74	5,23	31,53	5,04	0,292	0,004	>.05
VSF	39,56	4,23	39,42	4,77	0,226	0,002	>.05

Nota: N_{rapazes} =100; N_{raparigas} =121

Tendo em consideração a segunda hipótese geral, procedeu-se à comparação da variável Legitimação da Violência entre as idades dos participantes.

Realizou-se uma *Anova one-way* de forma a explorar o impacto da variável idade sobre os níveis de legitimação da violência no namoro por parte dos jovens. Foram consideradas os cinco grupos de

idades (12, 13, 14, 15, e 16 anos). Não foi encontrada nenhuma diferença significativa nos níveis de legitimação da violência para as diferentes idades ($p > .05$). Desta forma não se confirma a hipótese geral 1 e a hipótese operacional 2.

4.2 Compreensão do modo como as atitudes dos jovens face à violência no namoro se relacionam com a percepção, que estes têm, do tipo de estilos parentais presentes na sua educação

Observa-se (Tabela 2) uma correlação positiva e fraca entre as variáveis VPM ($r = .14$, $n = 221$, $p < .05$) e VFF ($r = .16$, $n = 221$; $p < .05$) e a percepção do estilo parental autoritário. Verifica-se ainda uma relação positiva e fraca entre as variáveis VPM ($r = .20$, $n = 221$, $p < .01$) e VSM ($r = .14$, $n = 221$, $p < .05$) e a percepção do estilo parental permissivo. Ou seja, verifica-se que jovens que apresentam níveis de legitimação da violência psicológica masculina e física feminina mais elevados, tendem a perceber os seus pais como mais autoritários. Da mesma forma, os jovens que apresentam níveis de legitimação da violência psicológica e sexual masculina mais elevados, percebem os seus pais como mais permissivos. Por outro lado, verifica-se a existência de uma relação negativa e fraca entre VPM e o estilo autoritativo ($r = -.16$, $n = 221$, $p < .05$), assim como entre VPF e o estilo autoritativo ($r = -.15$, $n = 221$, $p < .05$). Ou seja, jovens que apresentam níveis de legitimação da violência psicológica, quer masculina quer feminina, mais elevados, tendem a perceber os seus pais como menos autoritativos. Através destes resultados procedeu-se à exploração da hipótese geral 3 e confirmaram-se as hipóteses operacionais 3 e 4.

Tabela 2: Correlações entre os Níveis de Legitimação/Tolerância face à violência no namoro e a Percepção dos Estilos Parentais na amostra total

Níveis de Legitimação da violência	Estilos Parentais		
	Autoritário	Permissivo	Autoritativo
VPM	.143*	.195**	-.156*
VFM	.119	.118	.010
VSM	.044	.144*	-.075
VPF	.072	.092	-.153*
VFF	.156*	.081	-.003
VSF	-.006	-.064	.088

Nota: $N = 221$; * $p < .05$ (two-tailed), ** $p < .01$ (two-tailed)

4.3 Compreensão da relação entre as variáveis estilos parentais e legitimação/aceitação de comportamentos violentos no namoro em ambos os géneros.

Verifica-se que (Tabela 3), nos rapazes, níveis mais elevados de legitimação da violência psicológica masculina ($r=.22$, $n=221$, $p<.05$) e física feminina ($r=.20$, $n=221$, $p<.05$) correlacionam-se de forma fraca e positiva com a perceção do estilo parental autoritário. Ou seja, rapazes que toleram e legitimam mais a violência psicológica masculina e a violência física feminina tendem a perceber os seus pais como autoritários. Relativamente às raparigas, verifica-se que quando percebem os pais como permissivos, tendem a legitimar mais a violência física ($r=.21$, $n=221$, $p<.05$) e sexual ($r=.22$, $n=221$, $p<.05$) masculina. No que respeita à violência psicológica masculina, verifica-se que as raparigas que percebem os seus pais como permissivos tendem a legitimar menos a violência psicológica masculina ($r=-.26$, $n=221$, $p<.01$). Desta forma procedeu-se à exploração da hipótese geral 4 e confirmou-se parcialmente a hipótese operacional 5, uma vez que existem diferenças apenas relativamente a alguns tipos de violência.

Tabela 3: Correlações entre os Níveis de Legitimação/Tolerância face à violência no namoro e a perceção do Estilo Parental entre rapazes e raparigas

Legitimação da violência		Estilos Parentais		
		Autoritário	Permissivo	Autoritativo
Rapazes	VPM	.223*	.149	-.101
Raparigas	VPM	.008	-.260**	-.170
Rapazes	VFM	.153	-.011	.015
Raparigas	VFM	.067	.205*	.027
Rapazes	VSM	.040	.051	-.167
Raparigas	VSM	.011	.215*	.017
Rapazes	VPF	.049	.161	-.142
Raparigas	VPF	.035	.042	-.134
Rapazes	VFF	.204*	.020	.092
Raparigas	VFF	.114	.126	-.074
Rapazes	VSF	.131	.122	.174
Raparigas	VSF	-.201	-.182	.034

Nota: $N_{\text{rapazes}}=100$ e $N_{\text{raparigas}}=121$; * $p<.05$ (two-tailed), ** $p<.01$ (two-tailed)

5. Conclusão

O facto de existirem diferenças entre géneros relativamente aos níveis de legitimação da violência vai ao encontro do que é referido na literatura (e.g., Feiring., Deblinger, Hoch-Espada & Haworth, 2002; Price et al., 1999; Caridade et al., 2007). Embora alguns estudos refiram que as raparigas apresentam níveis mais elevados de legitimação da violência relativamente aos rapazes, esses resultados não foram corroborados no presente estudo. Segundo um estudo realizado por Caridade e colaboradores (2007), o facto de os rapazes serem mais legitimadores e tolerantes face ao abuso ocorrido na intimidade também é tido como algo predominante numa população juvenil de ambos os sexos. Devido ao facto de ter sido utilizado outro instrumento que não o EAVN, foi possível concluir que os participantes do sexo masculino tinham maior tendência a considerar que a violência poderia ser justificável em função de certas condutas tidas por parte da mulher, atribuindo o abuso a causas mais externas e fora de controlo do agressor, preponderando mais a banalização e a normalização da “pequena violência”, considerando que a sua ocorrência é comum, normal e/ou pouco severa (Caridade et al., 2007). Estes níveis mais elevados de legitimação da violência por parte dos rapazes podem ser explicados pelo facto dos rapazes serem socializados no sentido de uma maior agressividade nos seus relacionamentos interpessoais (Saavedra, 2010), ou seja, as questões socioculturais assumem um destaque na medida em que a socialização entre rapazes e raparigas é distinta, quer no que se refere às expectativas e papéis de género, quer no que concerne especificamente à socialização para a agressividade (Caridade et al., 2007). Alguns autores (e.g., Flem, 1994, cit. por Wolfe, Wekerle, & Scott, 1997) referem que os rapazes tendem a percecionar-se como possuindo mais poder do que as suas companheiras, agindo em conformidade com os modelos dominantes na sua cultura, evidenciando uma postura de poder, competitividade e controlo, podendo ser esta postura transferida para as suas relações de intimidade numa tentativa de conservarem os papéis de género tradicionais, sobre quais foram educados. É importante salvaguardar que estes resultados se situam no âmbito das atitudes, tal como os que foram obtidos nos estudos anteriormente referidos, isto porque o facto dos jovens apresentarem valores mais elevados de legitimação e aceitação da violência, não permite afirmar que essas atitudes originem, diretamente, comportamentos de violência para com os parceiros(as), como demonstram os resultados obtidos por Tontodonato e colaboradores (1992). Por outro lado, existem diversas investigações que revelam que as raparigas recorrem e iniciam atos violentos com mais frequência do que os rapazes (Lewis & Fremouw, 2011). Apesar dos resultados do presente estudo sugerirem que os rapazes legitimam e toleram mais as atitudes de violência no namoro do que as raparigas, é necessário ter em conta que os valores médios apresentados pelas raparigas podem ser considerados muito próximos dos valores evidenciados pelos rapazes. Neste sentido, uma possível

explicação para o facto de as raparigas apresentarem valores próximos aos dos apresentados pelos rapazes, pode estar relacionado com o facto da perpetração de atos violentos no namoro ser algo socialmente menos aceite quando é o homem a perpetrar os atos violentos, contrariamente se for a mulher, o que pode dar mais destaque a estes comportamentos quando são realizados pelos homens (Lewis & Fremouw, 2001). Esta ideia pode estar diretamente ligada ao facto dos atos de violência perpetrados pelos rapazes serem caracterizados, em alguns estudos (Machado et al., 2010; Saavedra, 2010), como sendo de ordem mais violenta do que os que são perpetrados pelas raparigas. Alguns estudos (Feiring, 2001; Foshee, 1996) referem que o uso de violência física por parte das mulheres pode ser empregue em autodefesa contra agressões por parte dos companheiros. Um outro aspeto que também tem sido verificado em vários estudos no âmbito dos comportamentos violentos no namoro relaciona-se com o facto dos rapazes perpetradores poderem não participar nos estudos intencionalmente, o que acaba por destacar os comportamentos violentos e a predisposição que as raparigas têm para os vir a perpetrar. Da mesma forma, a deseabilidade social pode ser um fator preponderante nas respostas de cada indivíduo, ou seja, é necessário ter em conta que nem sempre as respostas vão de encontro aos atos que cada pessoa comete, mas no sentido do que o participante perceciona como sendo socialmente mais aceite ou correto (Lewis & Fremouw, 2001).

Neste estudo a idade não se revelou uma variável importante para compreender as atitudes dos jovens face à violência no namoro. Caridade e colaboradores (2007) realçam no seu estudo que estudantes mais velhos manifestaram níveis mais baixos de aceitação ou tolerância face ao abuso perpetrado nas relações amorosas. Neste sentido, Matos e colaboradores (2006), assim como Caridade e colaboradores (2007), referem que com o aumento da idade cada jovem sofre uma maturação natural (e.g., pensamento abstrato, maior capacidade de compreender a perspetiva do outro), bem como o maior e progressivo envolvimento em relações amorosas induzem a uma maior consciência, maturidade relacional e capacidade de reflexão crítica sobre as temáticas da violência no namoro. Embora os dados sejam contraditórios relativamente ao papel da idade, uma possível explicação para estes resultados pode estar relacionada com o facto de não existir uma homogeneidade no número de jovens pertencentes a cada grupo etário, uma limitação a considerar nesta amostra, assim como o facto de existirem poucos estudos empíricos na área da violência no namoro que se foquem especificamente na variável idade também pode ser apontado como uma possível justificação para a incapacidade de corroborar os dados obtidos (Stets & Henderson, 1991).

Foi possível verificar que quando os jovens percecionam os seus pais como autoritários e permissivos, tendem a legitimar e concordar com alguns tipos de violência nas relações íntimas. Foi possível também perceber que, tendo em conta o estilo parental percecionado pelos jovens, os valores correlacionais significativos concentram-se em tipos de violência cujos rapazes são tidos

maioritariamente como vítimas e as raparigas como perpetradoras. Resultados contraditórios relativamente aos que foram observados isoladamente a partir dos valores obtidos na escala EAVN, o que pode fortalecer o pressuposto de que os estilos parentais percebidos pelos filhos influenciam a forma como os jovens toleram e legitimam a violência no namoro.

Nesta amostra verificou-se uma correlação negativa e fraca entre a violência psicológica masculina e feminina (VPM e VPF) e o estilo parental autoritativo. Estes resultados sugerem que quanto menos os jovens percebem os seus pais como autoritativos, mais elevados são os seus níveis de legitimação da violência psicológica feminina e masculina. Estes resultados parecem sugerir que a forma como os filhos percebem o tipo de estilo educativo presente na sua família, está relacionado com as atitudes que os jovens apresentam face à violência no namoro. Baumrind (1991) refere a influência que os estilos parentais têm nos comportamentos violentos e de risco dos jovens, destacando os pais com estilos educativos menos autoritários e permissivos como sendo aqueles que conseguem prevenir mais e de forma mais eficaz o futuro aparecimento de comportamentos de risco ou de carácter violento nos filhos. A mesma autora refere duas características dos pais menos autoritários e permissivos como sendo a principal fonte de sucesso na prevenção de comportamentos violentos e de risco nos filhos: fortes vínculos afetivos que perduram durante a adolescência e uma gestão consistente e coerente das políticas educativas estabelecidas, que incluem supervisão e disciplina.

Suportando os dados acima referidos surge a teoria da aprendizagem social que defende que uma pessoa outrora sujeita ou testemunha de comportamentos violentos no seio familiar, agente primário de socialização, apresentam uma maior probabilidade de desenvolver comportamentos violentos nas suas relações (Bandura, 2007). Os comportamentos socialmente aprendidos no meio familiar acabam por ser, com frequência, reproduzidos pelos adolescentes em contextos extrafamiliares, ou acabando por se refletir em atitudes de permissividade e violência, em específico nas relações de intimidade, o que torna estes jovens transmissores culturais de condutas violentas, com padrões de vitimização ou perpetração, possibilitando a perpetuação da violência intergeracional (Oliveira, 2009).

A partir dos resultados obtidos, analisando separadamente cada género relativamente ao modo como se relacionam a percepção dos estilos parentais e as atitudes face à violência no namoro, consegue-se compreender que existe uma tendência nesta amostra para que os pais sejam mais percebidos como autoritários e permissivos, e que avaliando os géneros em separado, pais que são percebidos como autoritativos não geram valores correlacionais significativos que demonstrem que esta percepção afeta os níveis de tolerância e legitimação dos jovens face à violência no namoro.

Este estudo possibilitou caracterizar e compreender um pouco melhor as atitudes dos jovens portugueses face à violência no namoro, assim como explorar a relação existente entre estas atitudes

e a perceção que os jovens possuem do tipo de educação parental que têm em casa. Estes dados sugerem a imperativa necessidade de se continuar a apostar em ações preventivas neste domínio, privilegiando a prevenção primária junto das faixas etárias mais jovens, bem como a formação de agentes educativos, (e.g. pais, professores) para que possam adquirir conhecimentos que lhes permitam atuar com mais sabedoria diante de situações desta natureza. Os resultados obtidos no presente estudo permitem também alertar para a importância que este tema ocupa atualmente da sociedade portuguesa, salientando que é importante não minimizar esta temática nem as suas possíveis consequências. O facto do presente estudo ter sido realizado a nível atitudinal não permite fazer inferências relativamente à prevalência de comportamentos violentos na população juvenil portuguesa; no entanto é necessário ter em conta que as atitudes constituem predisposições para futuros comportamentos. Algo importante de referir também, prende-se diretamente com a faixa etária da amostra utilizada neste estudo, visto que na atualidade os estudos se têm focado mais na população universitária, e poucos têm sido os trabalhos empíricos desenvolvidos com uma população numa faixa etária predominantemente adolescente. Revela-se importante desenvolver estudos desta natureza com participantes cada vez mais novos, uma vez que os comportamentos violentos e a predisposição para os mesmos é algo que se manifesta cada vez mais nestas faixas etárias.

Não obstante os contributos deste estudo, ele não está isento de limitações, sendo importante refletir sobre o que poderá ter condicionado os resultados e as inferências que dele se podem extrair. Teria sido importante contemplar outras áreas geográficas para a recolha de dados, bem como outras características sociodemográficas não contempladas neste estudo (e.g., contextos educativos diferentes, estatutos socioeconómicos heterogéneos). Foi demonstrado que existe correlação entre as variáveis estudadas, embora no geral estas sejam fracas, o que deve ser tido em conta em estudos futuros. Algo que pode ser contemplado em futuros estudos é o alargamento dos objetivos e âmbito de estudo, sendo importante compreender quais as características do ponto de vista da participação e satisfação parental que os pais têm, comparativamente com a prevalência, ou não, de comportamentos abusivos por parte dos filhos nas relações de intimidade, ou seja, compreender como os pais percecionam os seus próprios estilos parentais e comparar essa perceção com a dos seus filhos. Além disso, o presente estudo é de carácter quantitativo, tendo recorrido apenas à utilização de questionários de autorrelato, com as suas consequentes limitações (e.g., impossibilidade de controlar a desejabilidade social, devido ao facto de os instrumentos utilizados não possuírem escalas de validade; impossibilidade de aceder às vivências subjetivas dos adolescentes, numa abordagem mais qualitativa). No futuro será importante fomentar estudos empíricos que se interessassem por compreender e discriminar os comportamentos associados aos diferentes tipos de violência. Por último, será interessante promover estudos que se foquem no ponto de vista dos pais e filhos e consigam

compreender qual a concordância de percepções; bem como estudos que permitam construir uma visão mais integrada das dinâmicas (e.g., motivações, significações, intenções e reações) inerentes ao fenómeno da violência no namoro.

Referências

- Albisetti, V.** (2008). *Como vencer a violência. Violência e amor: as duas faces de uma única moeda.* (1ª ed.). Milão: Paulinas Editora- prior velho
- Ayers, J., & Davies, S.** (2011, March). Adolescent Dating and Intimate Relationship Violence: Issues and Implications for School Psychologists. In *School Psychology Forum* (Vol. 5, No. 1).
- Bandura, A.** (2007). Albert Bandura, In G. Lindzey, W. M. Runyan (Eds.). *A history of psychology in autobiography*, Vol. IX (pp.43-75), *American Psychological Association*, ix, 354 pp.
- Baumrind, D.** (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child development*, 887-907.
- Baumrind, D.** (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Bergman, L.** (1992). Dating violence among high school students. *Social Work*, 37(1), 21-27.
- Camacho, I., & Matos, M. G. D.** (2006). Práticas parentais, escola e consumo de substâncias em jovens. *Psicologia, saúde & doenças*, 7(2), 317-327.
- Caridade, S., & Machado, C.** (2006). Violência na intimidade juvenil: Da vitimação à perpetração. *Análise Psicológica*, 24(4), 485-493.
- Caridade, S., Machado, C., & Vaz, F.** (2007). Violência no namoro: Estudo exploratório com jovens estudantes.
- Dahlberg, L. L., & Krug, E. G.** (2007). Violência: um problema global de saúde pública. *Ciênc. saúde coletiva*, 11, 1163-1178.
- Feiring, C., Deblinger, E., Hoch-Espada, A., & Haworth, T.** (2002). Romantic relationship aggression and attitudes in high school students: The role of gender, grade, and attachment and emotional styles. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(5), 373-385.
- Foshee, V. A.** (1996). Gender differences in adolescent dating abuse prevalence, types and injuries. *Health Education Research*, 11(3), 275-286.
- Gelles, R. J.** (1997). *Intimate violence in families.* Thousand Oaks: Sage Publications.
- Katz, J., Kuffel, S. W., & Coblenz, A.** (2002). Are there gender differences in sustaining dating violence? An examination of frequency, severity, and relationship satisfaction. *Journal of Family Violence*, 17(3), 247-271.
- Lewis, S. F., & Fremouw, W.** (2001). Dating violence: A critical review of the literature. *Clinical Psychology Review*, 21(1), 105-127.

- Machado, C., Matos, M., & Moreira, A. I.** (2003). Violência nas relações amorosas: Comportamentos e atitudes na população universitária. *Psychologica*, 33, 69-83.
- Matos, M., Machado, C., Caridade, S., & Silva, M. J.** (2006). PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA NAS RELAÇÕES DE NAMORO: INTERVENÇÃO COM JOVENS EM CONTEXTO ESCOLAR. *Psicologia: teoria e prática*, 8(1).
- Miller, S., Gorman-Smith, D., Sullivan, T., Orpinas, P., & Simon, T. R.** (2009). Parent and peer predictors of physical dating violence perpetration in early adolescence: Tests of moderation and gender differences. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(4), 538-550.
- Oliveira, M.** (2009). Violência Intergeracional: da Violência na família à violência no namoro. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Paiva, C., & Figueiredo, B.** (2004). Abuso no relacionamento íntimo: estudo da prevalência em jovens adultos portugueses. *Psychologica*, 36, 75-107.
- Pallant, J.** (2005). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS*. Australia: Alien & Unwin.
- Price, E. L., Byers, E. S., Belliveau, N., Bonner, R., Caron, B., Doiron, D., & Moore, R.** (1999). The attitudes towards dating violence scales: Development and initial validation. *Journal of Family Violence*, 14(4), 351-375.
- Saavedra, R. M. M.** (2010). Prevenir antes de remediar: Prevenção da violência nos relacionamentos íntimos juvenis. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Minho, Portugal.
- Schaffer, H. R.** (1996). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget
- Stets, J. E., & Henderson, D. A.** (1991). Contextual factors surrounding conflict resolution while dating: Results from a national study. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*.
- Tedeschi, J. T., & Felson, R. B.** (1994). *Violence, aggression, and coercive actions*. Washington, DC: American Psychological Association
- Tontodonato, P., and Crew, B. K.** (1992). Dating violence, social learning theory, and gender: A multivariate analysis. 7, 3-14.
- Wolfe, D. A., Wekerle, c., & Scott, k.** (1996). *Alternatives to violence: Empowering youth to develop healthy relationships*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Diferencias en la percepción de las tecnologías de la información y la comunicación (tic) según la experiencia docente de los maestros

Sánchez, V., Delgado, B., Gomis, N., Gonzalvez, C., Gisbert, B., & García-Fernández, J.M.

Universidad de Alicante, España

Resumen

Introducción: La incorporación de las Tecnologías de la Comunicación e Información (TIC) es considerada como un aspecto fundamental para perfeccionar el sistema educativo y dar respuesta a las demandas de la sociedad actual. **Objetivos:** El propósito de la presente investigación es analizar las ventajas e inconvenientes percibidos del uso de las TIC por los maestros de educación infantil y primaria en función de los años de experiencia docente. **Metodología:** Para ello se administró a 703 docentes ($M = 37$ años) un cuestionario elaborado ad hoc que permite analizar el uso y la percepción de las TIC en el contexto escolar y personal. La evaluación de los datos se obtuvo mediante análisis descriptivos y análisis de varianzas (ANOVA). **Resultados:** Los resultados obtenidos no muestran diferencias estadísticamente significativas con los años de experiencia docente en relación a los inconvenientes percibidos pero sí señalan diferencias en relación con las ventajas percibidas. Un análisis posterior indica que los docentes con más experiencia (16 a 42 años) respecto a los de menor experiencia encuentran la falta de preparación y el aumento del tiempo de dedicación como inconvenientes a destacar para incorporar las TIC en su dinámica escolar. Además, éstos manifiestan una menor valoración de las ventajas de las TIC en cuanto al aprendizaje cooperativo y la interactividad, la facilidad de uso, flexibilidad y variedad de códigos de información y como elemento motivador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. **Conclusiones:** Los maestros con más experiencia docente perciben más negativamente las TIC que los maestros con menos experiencia docente. Los hallazgos de este estudio sugieren que la falta de preparación para usar las TIC de los maestros que han trabajado más años en la docencia puede explicar su actitud negativa para utilizar las TIC en el aula.

Palabras clave: Tecnologías de la información y la comunicación; experiencia docente; maestros.

Abstract

Introduction: Incorporating Technology and Information Communication Technologies (ICT) is seen as a key to improve the education system and to meet the demands of today's society.

Objectives: The purpose of this research is to analyze the perceived advantages and disadvantages of the use of ICT by teachers in kindergarten and primary function of years of teaching experience.

Methodology: This was administered to 703 teachers (M = 37 years) developed ad hoc questionnaire to analyze the use and perception of ICT in the school and staff. Data evaluation was obtained by descriptive analysis and variance analysis (ANOVA).

Results: The results show no statistically significant differences with years of teaching experience in relation to the perceived drawbacks but indicated differences in relation to the perceived benefits. Further analysis indicates that teachers with more experience (16-42 years) than those with less experience are lack of preparation and time commitment increased as disadvantages to emphasize to incorporate ICT in their school dynamics. In addition, they show lower valuation of the benefits of ICT as cooperative learning and interactivity, ease of use, flexibility and variety of information codes and as a motivator in the teaching-learning process.

Conclusions: The most experienced teachers teaching ICT perceived more negatively than teachers with less teaching experience. The findings of this study suggest that the lack of preparedness to use ICT for teachers who have worked more years in teaching may explain their negative attitude to use ICT in the classroom.

Keywords: Information and communication technologies; teaching experience; teachers.

1. Introducción

La Comisión Europea (2012) ha reconocido la importancia de la incorporación y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los distintos estados miembros al incluir en la Agenda Digital Europea acciones encaminadas a aumentar los niveles de alfabetización e inclusión digital en la educación en todos sus ámbitos y niveles.

En España, el Ministerio de Industria, Energía y Turismo en colaboración con el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) como unidad del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte responsable de la integración de las TIC en las etapas educativas no universitarias ha impulsado en los últimos años el uso de recursos TIC y la formación de los docentes para su incorporación en los centros educativos españoles. Iniciativas como Red.es, promovidas desde los distintos Ministerios, han favorecido la dotación y el uso de recursos tecnológicos de manera generalizada en los centros educativos y, por tanto, un gran auge en el uso de las TIC y la formación de los docentes para poder utilizar dichos medios en sus prácticas pedagógicas.

En 2011 la Dirección General para la Sociedad de la Información y Medios de Comunicación de la Comisión Europea ante la falta de información sobre la disponibilidad, uso e impacto de las TIC para el aprendizaje en los centros escolares de toda Europa encargó a una asociación formada por la red escolar European SchoolNet, de la que España es miembro, el estudio *The Survey of Schools: ICT in education (Comisión Europea, 2011)*. Con esta investigación la Comisión Europea pretendía establecer indicadores para medir el progreso de la incorporación e integración de las TIC en los centros educativos y poder así comparar la evolución de cada país en relación con dichos indicadores, identificando así puntos fuertes y débiles proporcionando información que pudiera servir de referencia para políticas nacionales y europeas. El resultado de la misma se publicó en abril de 2013 en el artículo *Encuesta Europea a centros escolares: las TIC en educación. Una visión comparativa del acceso, uso y actitudes hacia la tecnología en los centros escolares europeos*.

Los resultados de este macro estudio europeo aportan información muy amplia y valiosa en niveles de 4º de Primaria, 2º de Educación Secundaria Obligatoria, 1º de Bachillerato y primer curso de Ciclos Formativos de Grado Medio en España y su niveles equivalentes en 31 países pero no aportan datos concretos sobre niveles de Educación Infantil y Primaria en general.

La presente investigación pretende complementar los datos de ésta y de otras investigaciones analizando de manera más pormenorizada las ventajas e inconvenientes percibidos del uso de las TIC por los maestros de educación infantil y primaria en España en función de los años de experiencia docente.

2. Método

2.1 Participantes

El estudio se realizó con una muestra de 703 maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria que imparten docencia en centros públicos y privados-concertados de la provincia de Alicante. El rango de edad de estos docentes oscila entre 21 y 65 años ($M = 36.6$ años). El 32,03% de la muestra ($n=225$) tiene una experiencia docente entre 1 y 5 años, el 43,95% ($n=309$) tiene entre 6 y 15 años y el 24,03% ($n=169$) entre 16 y 42 años de experiencia docente. La Tabla 1 resume las frecuencias de la muestra por sexo y grupos de edad.

Tabla 1. Distribución de la muestra de docentes por sexo y grupos de edad

Edad	Sexo		Total
	Hombres	Mujeres	
21-30 años	39	190	229
31-45 años	87	294	381
46-65 años	23	70	93
Total	149	554	703

2.2 Instrumentos

El instrumento utilizado para la investigación ha sido un cuestionario elaborado *ad hoc* que analiza el uso y la percepción de las TIC que tienen los docentes (Gomis, Delgado, González, Jover, León y Sánchez, 2012). El cuestionario consta de 14 preguntas cerradas de análisis cuantitativo que se responden a través de escalas tipo *Likert* de 5 puntos (1=nunca, 5=siempre y 1=nada, 5=mucho). Además el cuestionario también recoge la frecuencia de uso de las TIC (diaria, semanal, quincenal, trimestral) de los docentes en el contexto laboral y personal.

2.3 Procedimiento

El cuestionario se realizó según el procedimiento de consentimiento informado. Se informó de cómo responder a la prueba, la participación era anónima, y voluntaria y quedaba resguardado el derecho a la confidencialidad.

2.4 Análisis de datos

Los datos obtenidos se analizaron con el programa SPSS 19.0, llevando a cabo análisis descriptivos y análisis de varianzas (ANOVA). Para identificar entre qué grupos de años de experiencia docente se encontraban las diferencias significativas se efectuaron pruebas *post hoc* (Prueba Scheffé).

3. Resultados

3.1 Percepción de las TIC de los maestros según los años de experiencia docente

Los análisis de varianzas (ANOVA) no muestran diferencias estadísticamente significativas según los años de experiencia docente en relación a la puntuación general de los inconvenientes percibidos pero sí señalan diferencias en relación con las ventajas percibidas (véase Tabla 2).

Tabla 2. Diferencias en las ventajas e inconvenientes percibidos de las TIC por años de experiencia docente

Experiencia docente	Inconvenientes percibidos		Ventajas percibidas	
	M	D.T.	M	D.T.
1-5 años (n = 225)	17.07	5.66	31.51	4.38
6- 15 años (n = 309)	17.17	6.21	31.86	4.33
16-42 años (n = 169)	17.93	5.57	30.28	5.45
F	1.233		6.445	
p	n.s.		.002	

Como muestra la tabla 3, la falta de preparación, el aumento del tiempo de dedicación, la interactividad, la diferencia en la variedad de códigos, la puesta en marcha de actividades cooperativas en el aula, la motivación, la facilidad de uso y el fomento de la actualización de información son valoraciones que difieren significativamente según los años de experiencia docente de los maestros.

Tabla 3. Inconvenientes y ventajas percibidas de las TIC según la de experiencia docente

Inconvenientes	1-5 años		6-15 años		16-42 años		F	p
	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.		
Falta de preparación	2.39	1.17	2.42	1.16	2.96	1.30	13.623	.000
Incremento del tiempo de dedicación	2.68	1.05	2.71	1.13	3.04	1.21	6.051	.002
Escasa disponibilidad en el centro	2.87	1.45	2.93	1.43	2.80	1.35	.523	n.s.
Escasa disponibilidad en los hogares	2.32	1.18	2.34	1.15	2.38	1.08	.117	n.s.
Poca aceptación de las familias	2.12	1.07	2.05	1.04	2.11	1.09	.326	n.s.
Escasez de materiales	2.547	1.21	2.62	1.26	2.49	1.18	.663	n.s.
Poca adaptación de los materiales	2.42	1.06	2.49	1.09	2.51	1.03	.400	n.s.

Ventajas								
Interactividad	3.91	.99	3.98	.92	3.75	.99	3.042	.048
Individualización de la enseñanza	3.77	.92	3.75	.95	3.72	.99	.118	n.s.
Variedad de códigos	4.28	.83	4.30	.74	4.11	.87	3.467	.032
Aprendizaje cooperativo	3.45	1.10	3.48	1.02	3.21	1.05	3.792	.023
Aprendizaje autónomo	4.08	.84	4.05	.79	4.01	.80	.455	n.s.
Alta motivación	4.38	.75	4.42	.70	4.12	.91	8.421	.000
Facilidad de uso	3.56	.84	3.70	.80	3.44	.99	5.220	.006
Actualizar la información	4.08	.85	4.18	.81	3.93	.92	4.939	.007

Nota: n.s.= no significativo

Las pruebas de comparaciones múltiples (Scheffé) señalan que los docentes con más experiencia (16 a 42 años) respecto a aquellos que tienen de 1 a 5 años de experiencia ($t = -.57, p = .00; t = -.37, p = .01$) y aquellos que tienen de 6 a 15 años de experiencia ($t = -.54, p = .00; t = -.33, p = .01$) encuentran la falta de preparación y el aumento del tiempo de dedicación como inconvenientes a destacar para incorporar las TIC en su dinámica escolar (Figura 1).

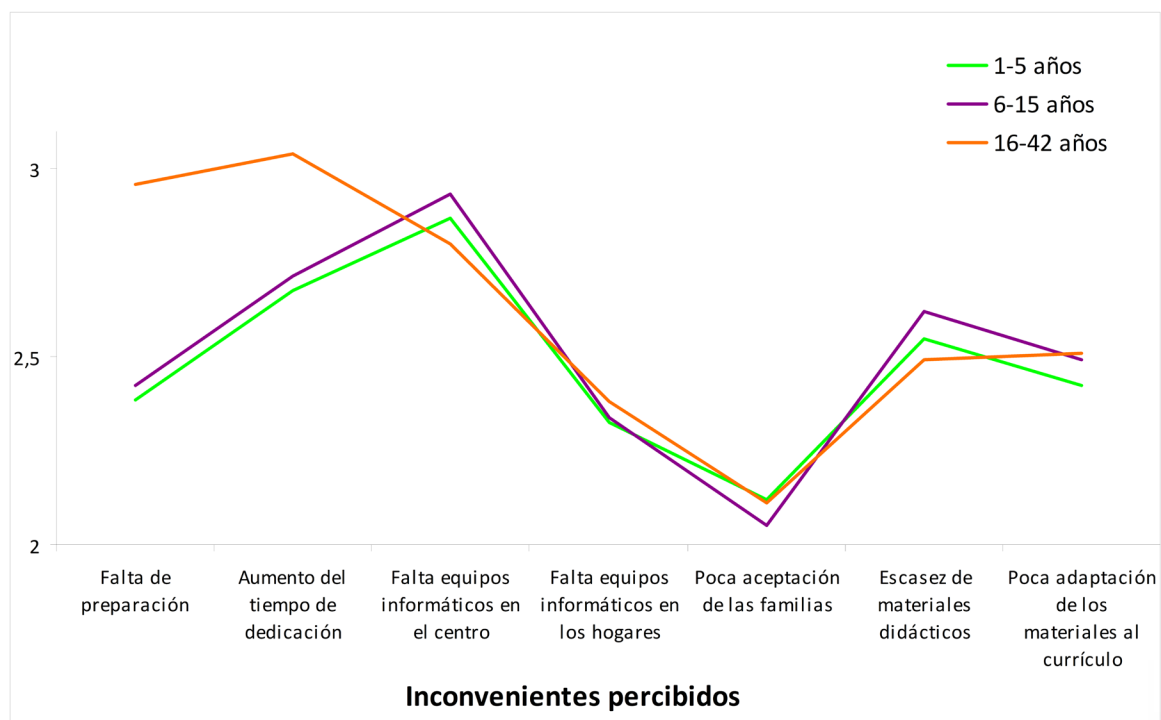


Figura 1. Inconvenientes percibidos de las TIC según años de experiencia docente.

Además, los docentes con más experiencia docente respecto a los docentes con 6 a 15 años de experiencia manifiestan una menor valoración de las ventajas de las TIC en cuanto al aprendizaje

cooperativo ($t = .27, p = .03$), la interactividad ($t = .23, p = .04$), la facilidad de uso ($t = .26, p = .01$), flexibilidad y variedad de códigos de información ($t = .20, p = .04$) y como facilitador en el proceso de actualización informativa ($t = .25, p = .01$) (véase Figura 2). Igualmente, los docentes con más años de experiencia perciben a las TIC significativamente como menos motivantes que sus compañeros con menos años de experiencia docente (grupo 1-5 años: $t = .25, p = .01$; grupo 6-15 años: $t = .29, p = .00$).

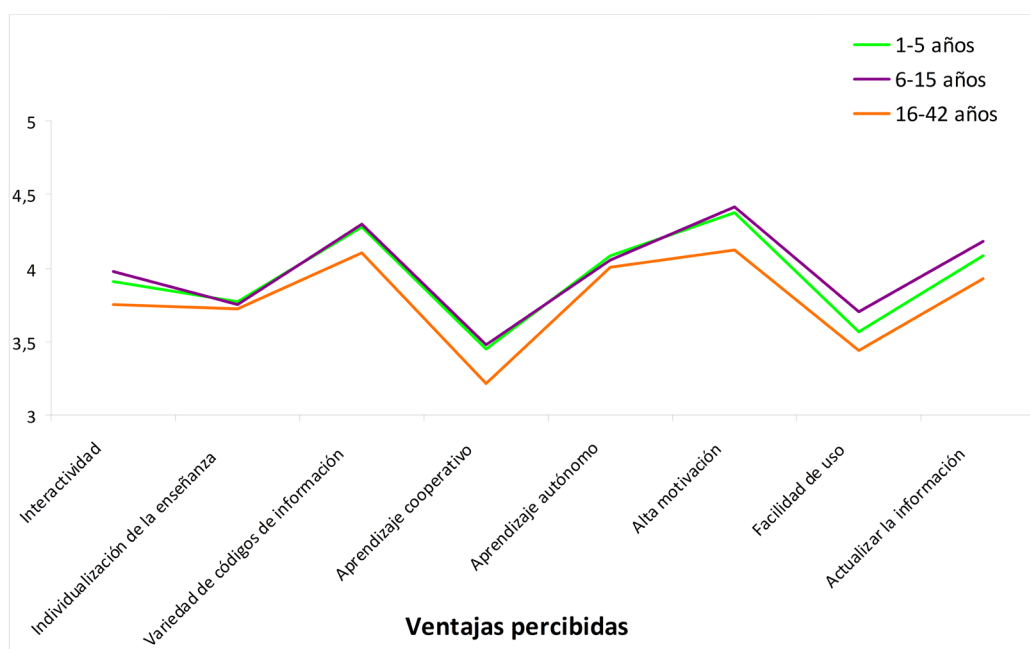


Figura 2. Ventajas percibidas de las TIC según años de experiencia docente.

4. Discusión

El propósito principal de la investigación ha sido conocer las ventajas y los inconvenientes percibidos por los maestros de educación infantil y primaria relacionados con el uso de las TIC en función de los años experiencia docente.

Los resultados de la investigación nos han aportado datos concretos que nos han permitido extraer conclusiones relevantes para conocer las barreras y beneficios que encuentran los docentes con la incorporación de las TIC en los contextos escolares.

En primer lugar, aunque los análisis de varianza (ANOVA) no mostraron diferencias estadísticamente significativas según los años de experiencia docente en relación a la puntuación general de los inconvenientes percibidos, una análisis más pormenorizado a través de la prueba de comparaciones múltiples (Scheffé) indicó, como apuntan otras investigaciones (Sola y Murillo, 2011), que para los docentes con mayor experiencia la formación en TIC es uno de los inconvenientes a la hora de

incorporar y usar las TIC tanto en la práctica docente diaria como para la programación, organización y gestión administrativa.

Esto puede ser debido a que los docentes con mayor experiencia son, en su amplia mayoría, los de más edad y, por tanto, los que más esfuerzo han tenido que realizar para adaptarse e incorporar las TIC tanto en su práctica docente como para la programación y gestión de centro. Estos maestros expertos con una amplia experiencia docente (entre 16 y 42 años) cuentan con un bagaje profesional que les permite organizar el proceso de enseñanza aprendizaje con gran calidad y eficacia pero dados los cambios tan rápidos, profundos y continuados relacionados con la incorporación de las TIC en los centros escolares y en la vida en general, han tenido que formarse con gran esfuerzo desde el inicio en las TIC y mantener una perseverancia en dicha formación para mantener los conocimientos básicos y fundamentales que les permita ir integrando y usando las nuevas tecnologías de manera actualizada en su práctica diaria.

Relacionado con este hecho estaría también el segundo de los inconvenientes percibidos por los docentes más expertos referidos al incremento en el incremento del tiempo de preparación que supone elaborar y diseñar nuevos materiales para el aula utilizando las TIC. Así, estos docentes que dominan en menor medida las TIC necesitan más tiempo para formarse y para adaptar y diseñar materiales novedosos para el aula. Los docentes más noveles, con una experiencia de entre 1 y 5 años y con una experiencia media de entre 6 y 15 años son, en su amplia mayoría, más jóvenes, educados en y con las TIC y, por tanto, encuentran menos dificultades a la hora de formarse y adaptar o elaborar materiales con las TIC para la docencia.

Otro aspecto relacionado con estos datos son los resultados relacionados con las diferencias en las ventajas encontradas en el uso de las TIC. Así, los docentes con más experiencia respecto a los docentes con 6 a 15 años de experiencia manifestaron una menor valoración de las ventajas de las TIC en cuanto al aprendizaje cooperativo, la interactividad, la facilidad de uso, flexibilidad y variedad de códigos de información y como facilitador en el proceso de actualización informativa. Esto puede ser debido a que los docentes con más experiencia, aunque tienen una metodología de trabajo más consolidada, utilizan enfoques metodológicos basados en modelos de enseñanza más tradicionales y, por tanto, la incorporación de nuevos enfoques más innovadores, flexibles, basados en el aprendizaje cooperativo, la interactividad entre los docentes, el alumno y otros agentes educativos usando las TIC les resultan más dificultosos. Esto hace que perciban en menor medida las ventajas que supone la incorporación de metodologías más novedosas que utilicen las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, los datos también nos indican que los docentes con más años de experiencia perciben a las TIC significativamente como menos motivantes que sus compañeros con menos años de

experiencia docente (grupo 1-5 años y grupo 6-15 años). Este hecho puede deberse a las razones señaladas anteriormente: la falta de formación, la percepción de que la incorporación de las TIC suponen un trabajo añadido a la tarea docente junto con la idea de que no aportan demasiadas ventajas a la innovación hacen que vean el uso de las TIC como un elemento poco motivador tanto para su tarea docente como para el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Estas conclusiones nos señalan que las distintas Administraciones Educativas han de seguir apostando por una formación del profesorado de calidad que garantice que la incorporación de las TIC a la práctica docente es una realidad en todos los niveles educativos y que esta incorporación contribuye a la innovación educativa. Sabemos que no es suficiente con que el docente conozca una nueva técnica, herramienta o metodología para ser considerado innovador, sino que es necesario que haga algo con ese conocimiento. Es necesario que modifique su práctica. Tal y como señalan Barberá, Mauri y Onrubia (2008) la presencia de las TIC no garantizan la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje por sí solas. Por tanto, el punto de partida no son las TIC en sí mismas sino su uso reflexivo desde supuestos pedagógicos y didácticos sólidos y fundamentados (Pozo y Monereo, 2007).

Referencias

- Barberá, E., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008).** Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis. Barcelona. Graó.
- Comisión Europea (2012).** Agenda Digital para Europa. Recuperado de: <http://ec.europa.eu/digital-agenda/en/news/digital-do-list-new-digital-priorities-2013-2014>
- Comisión Europea (2011).** Cifras clave sobre el uso de las TIC para el aprendizaje y las innovación en los centros escolares de Europa 2011. Recuperado de: http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/key_data_series/129ES.pdf
- Comisión Europea (2013).** Encuesta europea a centros escolares: las TIC en educación. Una visión comparativa del acceso, uso y actitudes hacia las tecnologías en los centros escolares europeos. Recuperado de: http://blog.educalab.es//intef/wp-content/uploads/sites/4/2013/04/Encuesta_Europea_a_centros_escolares_TIC_en_Educacion_INTEF_abril_2013.pdf
- Gomis, N., Delgado, B., González, M., Jover, I., León, M.J. y Sánchez, V. (2012).** Psicología evolutiva 3-6: de la teoría a la práctica. Alicante: ECU.
- Monereo, C y Pozo, J.L. (2007).** Competencias para (con)vivir en el siglo XXI. Cuadernos de pedagogía, nº370 (enero), pp 12-18.
- Sola, M. y Murillo, J.F (2011).** Las TIC en la Educación. Realidad y expectativas. Informe anual 2011. Madrid. Fundación Telefónica-Ariel.

O envolvimento na aprendizagem em alunos do ensino superior

Involvement of higher education students in the process of learning

Francisco Mendes, Emília Martins, Lia Araújo, Rosina Fernandes,
Maria João Amante, Susana Fonseca, Cátia Magalhães e Paula Xavier
Escola Superior de Educação de Viseu (Portugal)

fmendes@esev.ipv.pt, emiliamartins@esev.ipv.pt, liajaraujo@esev.ipv.pt, rosina@esev.ipv.pt, majoa@esev.ipv.pt,
susanafonseca@esev.ipv.pt, cmagalhaes@esev.ipv.pt, paulaxavier@esev.ipv.pt

Resumo

Enquadramento Conceptual: A atividade do aluno no processo de aprendizagem é decisiva pois, em última instância, o professor só não pode aprender pelo aluno. Estamos no domínio de *Student Approach Learning*. Como salientam Marton e Säljö (1976), o aluno pode utilizar uma abordagem de aprendizagem superficial ou profunda, quer ao nível da motivação, quer ao nível das estratégias. Segundo Lopez, Rodriguez, Felix, Perez, e Mateo (2012) os alunos excelentes utilizam estratégias profundas de forma mais marcada do que os alunos medianos, embora a carga de trabalho do aluno possa induzir o decréscimo da estratégia profunda e aumentar a superficial (Leung, Mok, & Wong, 2008). **Objetivos:** Identificar e contrastar o envolvimento na aprendizagem, em alunos do ensino superior. **Metodologia:** Aplicou-se o R-SPQ-2F - Motivação Profunda (DM), Motivação Superficial (SM), Estratégia Profunda (DS) e Estratégia Superficial (SS) – a 125 alunos com diferentes características sociodemográficas. **Resultados:** Os valores $15,01 \pm 3,28$ e $6,99 \pm 2,21$, respetivamente da Motivação Profunda (DM) e Motivação Superficial (SM), evidenciam a prevalência da primeira. Já os scores de $11,68 \pm 2,79$ e $12,75 \pm 3,36$ da Estratégia Profunda (DS) e Estratégia Superficial (SS) traduzem um equilíbrio nestas dimensões. Este padrão é comum aos diferentes subgrupos de sujeitos, só sendo sig. ($p < .05$) na SS entre as idades 18-20 e entre as áreas do ensino secundário (humanidades vs desporto), favoráveis aos primeiros de ambas as comparações. A correlação é positiva entre a DM e a idade ($r = .188$), a SM e a frequência semanal de estudo ($r = .187$) e abordagem superficial (SA) e o ano de curso ($r = .185$), e negativa entre SS e frequência semanal de estudo ($r = .212$); todas significativas a $p < .05$. **Conclusão:** Os alunos evidenciam a sua profunda motivação, mas apresentam resultados equilibrados relativamente à estratégia (DS e SS). As variáveis independentes não são contrastantes

das abordagens de aprendizagem dos alunos e a frequência do estudo semanal revela-se estatística e negativamente correlacionada com a SS. Importa identificar se os fatores promotores de estratégias profundas são, como sugere Rahman, Mokhtar, e Yasin (2012), o bom ensino, a avaliação, os recursos de aprendizagem, a clareza de objetivos e a carga de trabalho.

Palavras-chave: aprendizagem, ensino superior, motivação, estratégia.

Abstract

Conceptual framework: The student activity in the learning process is crucial since ultimately the professor cannot learn for the student. This is the Student Approach Learning field. As Marton and Säljö (1976) point out the student can use a superficial or deep learning approach, whether at the level of motivation or at the level of strategies. According to Lopez, Rodriguez, Felix, Perez, and Mateo (2012) the use of deep strategies is more evident in excellent students rather than in average students, although the workload may induce a decrease in the profound strategy and an increase in the surface strategy (Leuk, Mok, & Wong, 2008). **Objectives:** This study aims to identify and compare the involvement of higher education students in the process of learning. **Methods:** The R-SPQ-2F- Deep Motivation (DM), Superficial Motivation (SM), Deep Strategy (DS) and Superficial Strategy (SS) has been applied to 125 students with different social and demographic characteristics. **Results:** The values $15,01 \pm 3,28$ and $6,99 \pm 2,21$, respectively from the deep motivation (DM) and superficial motivation (SM), constitute evidence of the prevalence of DM. The scores $11,68 \pm 2,79$ and $12,75 \pm 3,36$ from deep strategy (DS) and superficial strategy (SS) reflect balance regarding these dimensions. This pattern is common in different groups of subjects only being significant ($p < .05$) in the superficial strategy (SS) between ages 18-20 and among the areas of secondary education (humanities vs. sport), in favor of the first two in both comparisons. A positive correlation is found between the DM and age ($r = .188$), weekly frequency of SM study ($r = .187$), superficial approach (SA) and year of course ($r = .185$) and negative between SS and weekly study ($r = -.212$) all significant at $p < .05$. **Conclusions:** Students demonstrate their deep motivation, but show balanced results relative to strategy (DS and SS). The independent variables do not contrast the student's approaches to learning and the weekly study frequency is negatively correlated with SS. It is fundamental to identify whether the profound strategy promoting factors are as suggested by Rahman, Mokhtar, and Yasin (2012): good teaching, assessment, learning resources, objectives clarity and workload.

Keywords: learning, higher education, motivation, strategy.

1. Enquadramento conceptual

O processo ensino aprendizagem apresenta-se, desde sempre, como um elemento determinante do sucesso do aluno na aprendizagem, e do professor no ensino. É certo que a sociedade do conhecimento e da informação é, nos nossos dias, uma evidência. Mas também não é menos verdade que tal informação reclama permanentes tomadas de decisão e escolhas. Nesse sentido, a (re)construção do conhecimento pelo aluno, necessariamente crítica, apresenta-se como uma das melhores soluções para enfrentar o futuro. Estamos, pois, no domínio de *Student Approaches to Learning* (SAL). Particularmente relevantes foram os estudos de Marton e Säljö (1976) e posteriormente de Biggs, Kember, e Leung (2001) que se concretizaram na construção do *Study Process Questionnaire* (SPQ) e que, posteriormente, deu lugar ao R-SPQ-2F.

Desde então, vários autores se debruçaram sobre esta problemática. Os trabalhos de Marton e Säljö (1976), corroborados pela literatura, permitiram evidenciar a utilização, pelo aluno, de uma abordagem superficial vs. profunda, quer ao nível da motivação, quer ao nível das estratégias. No nível superficial, o aluno centra-se sobre a aprendizagem do signo e tende a enfatizar a repetição; no nível profundo, o aluno enfatiza a compreensão do texto, ou seja, o seu sentido último.

Também Lopez, Rodriguez, Felix, Perez, e Mateo (2012), comparando alunos universitários considerados excelentes com medianos, concluíram que aqueles utilizam estratégias profundas de forma muito mais evidente do que os alunos medianos. E Leung, Mok, e Wong (2008), procurando compreender o impacto produzido pelos métodos de avaliação (testes de escolha múltipla de alta qualidade) nas abordagens de aprendizagem dos estudantes de enfermagem, concluíram que processos de avaliação visando a compreensão promovem o desenvolvimento da Abordagem Profunda. Concluíram, ainda, que o decréscimo dos scores da aprendizagem profunda e o aumento nos scores da aprendizagem superficial podem estar associados a um excesso de carga de trabalho.

Recentemente, destaca-se o estudo de Lara, Pina, Villanueva, e Iturriaga (2011), cujas conclusões apontam para o contraste dos alunos tendo em consideração os seus objetivos académicos e as conceções de educação, aprendizagem e avaliação, sendo os resultados da Abordagem Profunda (DA) superiores nos alunos com objetivos académicos mais elevados. Outros autores (Rahman, Mokhtar, & Yasin, 2012; Trigwell & Ashwin, 2003), embora considerando o modelo 3P de Biggs, enfatizaram as variáveis de processo, tendo identificado aspetos como a qualidade do ensino e da aprendizagem, a carga de trabalho, a avaliação, o bom ensino, a clareza de objetivos, bem como os recursos de aprendizagem e comunidades de aprendizagem.

2. Objetivos

São objetivos deste trabalho:

- Identificar o tipo de abordagem (profunda ou superficial) de estudo dos alunos, em função da idade, curso de ensino secundário frequentado e tempo de estudo (frequência e duração);
- Contrastar os tipos de motivação (profunda vs. superficial) e de estratégia (profunda vs. superficial) dos alunos em função dos diferentes níveis etários, do curso do ensino secundário frequentado e do tempo de estudo.

3. Metodologia

Trata-se de um estudo de natureza descritiva e inferencial que utiliza um questionário de auto preenchimento, recolhido em Janeiro de 2013.

3.1 Amostra

A amostra foi constituída por 125 alunos de dois cursos de licenciatura (Desporto e Educação Social) que se disponibilizaram a colaborar no estudo, prestando o seu consentimento informado. Trata-se de uma amostra de conveniência, cujas características fundamentais constam na Tabela 1.

Tabela 1: Caracterização da amostra

Variável	M	DP	N	%
Idade	21,11	4,61		
Curso do Ensino Secundário				
Científico-tecnológico			44	35,2
Humanidades			42	33,6
Desporto			26	20,8
Outros			13	10,4
Frequência de estudo semanal	2,61	1,68		

3.2 Instrumento

O *Revised Two-Factor Study Process Questionnaire* (R-SPQ-2F) foi desenvolvido por Biggs, Kember, e Leung (2001) e consiste em 20 itens, agrupados em duas abordagens da aprendizagem: Abordagem Profunda (DA) – que integra as subescalas Motivação Profunda (DM) e Estratégia Profunda (DS) – e Abordagem Superficial (SA) – Motivação Superficial (SM) e Estratégia Superficial (SS). Trata-se de um instrumento de autopreenchimento pelo aluno, permitindo-lhe responder através duma escala de Likert de 5 pontos. Cada uma das 4 subescalas integra cinco itens, podendo a pontuação oscilar entre 5 e 25 pontos. Este instrumento foi amplamente utilizado e apresenta características psicométricas também já validadas e aferidas para a língua portuguesa (Gomes, 2006), cuja versão foi utilizada no presente estudo.

4. Resultados

A comparação entre os scores obtidos pelos alunos na Abordagem Profunda (DA $29,54 \pm 6,72$) e na Abordagem Superficial (SA $21,28 \pm 5,78$), traduzem a prevalência daquela sobre esta, com diferenças altamente significativas ($Z = -8.49$, $p = .000$).

Uma análise dos valores das subescalas Motivação Profunda (DM) e Motivação Superficial (SM), respetivamente $15,01 \pm 3,28$ e $6,99 \pm 2,21$, evidenciam a prevalência da primeira, com $p < .01$; o mesmo não se verificando nos scores médios da Estratégia Profunda (DS) e Estratégia Superficial (SS), respetivamente $11,68 \pm 2,79$ e $12,75 \pm 3,36$.

4.1 Análise das escalas DA e SA em função da idade e do curso frequentado no ensino secundário

A idade mostra que os alunos mais velhos apresentam os resultados mais elevados de DA e os mais baixos em SA, comparativamente aos mais novos (Fig.1), embora com diferenças significativas apenas nesta última, entre as idades 18-20 e favoráveis aos alunos mais velhos. Também Watkins e Hattie (1981) e Sadler-Smith (1996) mostram que os mais velhos (≥ 21 anos) apresentam scores significativamente mais elevados em DA. Por outro lado, Taher e Jin (2011), Sadler-Smith e Tsang (1998) e Guner e Riza (2008) confirmam a igualdade entre diferentes idades.

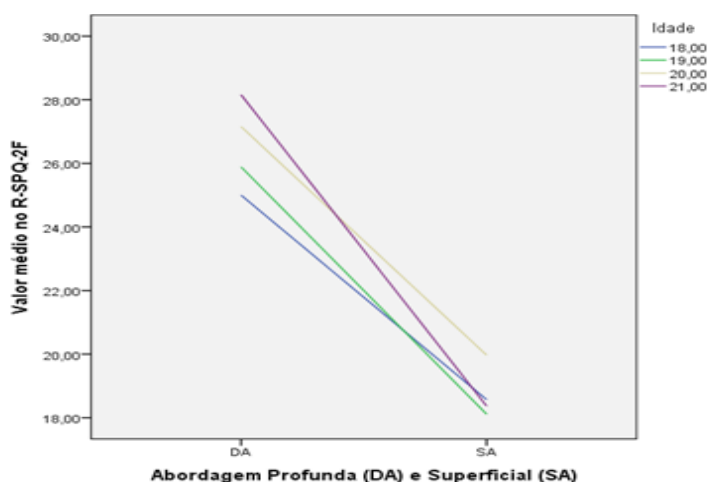


Fig.1. Scores médios em DA e SA, em função da idade

Em relação ao impacto do curso do ensino secundário frequentado pelos alunos nos resultados da abordagens profunda (DA), constata-se que os alunos de cursos que se integram na categoria Outros (Economia e Técnico-profissionais) apresentam valores mais elevados em DA, comparativamente aos restantes (Fig. 2), embora sem expressão estatística [$F(3,121)= 1,9, p>.05$]. Gomes (2006), num estudo com alunos do ensino secundário em Portugal e com uma taxonomia de cursos ligeiramente diferente da nossa (Científico-Tecnológico, Humanidades, Económico-social, Administração e Comunicação), conclui, tal como nós, pela igualdade estatística dos diferentes cursos quando comparados em função dos scores de DA. Já em SA, os alunos que apresentam os valores mais baixos estão integrados nos cursos de Humanidades embora, e também, sem diferenças significativas [$F(3,121)= 2,21 p>.05$]. Como aponta Sabri (2000), parece não haver uma pré determinação de traços fixos da personalidade para o uso da Abordagem Profunda, sustentando antes, quer a importância das conceções de aprendizagem dos alunos, quer as suas respostas ao envolvimento na aprendizagem, admitindo que o mesmo aluno possa alternar entre os dois tipos de abordagem.

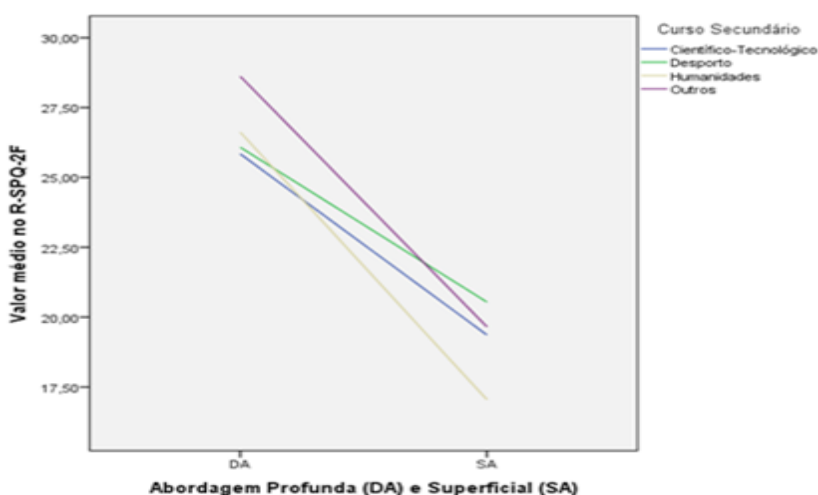


Fig. 2. Scores médios em DA e SA, em função do curso do Ensino Secundário

4.2 Análise das subescalas em função da idade e do curso frequentado no ensino secundário

Considerando a amplitude da escala de Likert utilizada (1 a 5), em DM, os valores médios dos diferentes níveis etários (Fig. 3) situam-se abaixo do ponto intermédio (3), à exceção dos alunos com 20 e 21 anos de idade. Na estratégia profunda (DS), os valores são todos inferiores a 2,5. Os resultados indicam que a Abordagem Profunda (DA) evidenciada pelos alunos decorre, em grande medida, dos contributos da subescala Motivação Profunda (DM).

Relativamente à Abordagem Superficial (SA), os alunos colocam a dominante na Estratégia Superficial (SS), com valores acima do ponto 2 da escala em todas as idades; por contraponto com a Motivação Superficial (SM), com registos mais próximos do ponto 1 da escala. Estes resultados, evidenciando uma Motivação Superficial relativamente baixa, são concordantes com a sustentação pelos alunos de elevados níveis de motivação. Por outro lado, os valores intermédios de SS parecem evidenciar um relativo equilíbrio no recurso quer a estratégias profundas, quer a estratégias superficiais.

Há evidência da presença de um padrão de envolvimento dos alunos na aprendizagem, independentemente da sua idade, que se deixa caracterizar por scores mais elevados de DM e mais baixos de SM, bem como valores intermédios de DS e SS.

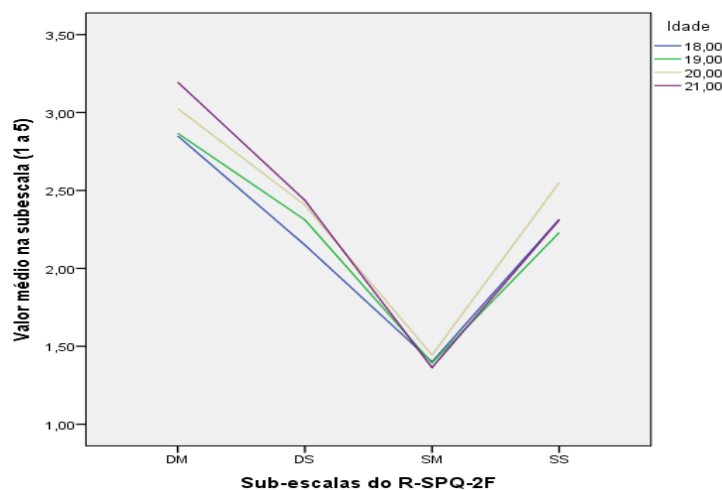


Fig. 3. Scores médios em DM, DS, SM e SS, em função da idade

Os resultados em função do curso do ensino secundário que o aluno frequentou antes de ingressar no ensino superior apresentam um padrão que mimetiza os verificados na análise em função da idade (Fig. 4).

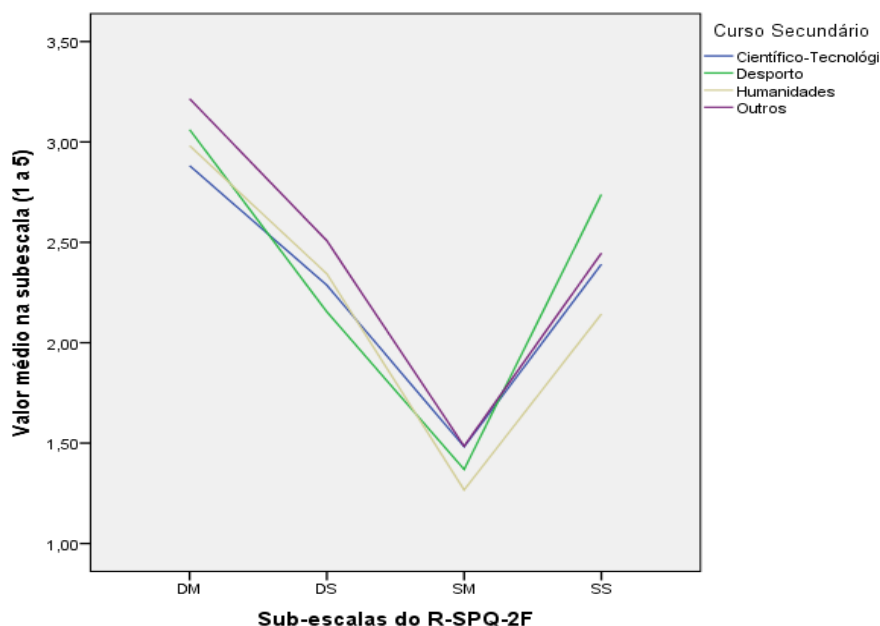


Fig. 4. Scores em DM,DS, SM e SS em função do curso do Ensino Secundário

A análise inferencial de cada uma das 4 subescalas, relativamente à idade e ao curso frequentado no ensino secundário, não se revelou estatisticamente significativa, com exceção da comparação em SS, entre os alunos provenientes de Humanidades e de Desporto, com vantagem para os primeiros [$F(3,121)= 3,80, p<.05$].

Para além das correlações muito fortes e altamente significativas entre cada subescala e a abordagem à aprendizagem em que se insere, verifica-se também uma correlação entre as duas subescalas que se integram em cada uma das abordagens. A frequência semanal de estudo, o tempo médio de estudo e o tempo total de estudo apresentam-se negativa e estatisticamente correlacionados com os indicadores de Motivação Superficial (SM), Estratégia Superficial (SS) e com a Abordagem Superficial (SA).

A idade apresenta-se positivamente correlacionada com a Motivação Profunda (DM) e com a Abordagem Profunda (DA).

Tabela 2: Matriz de correlações entre as escalas, as subescalas, a idade e o tipo de estudo do aluno

	DS	SS	DA	SA	Idade	Freq. semanal de estudo	Duração média do estudo	Tempo total de estudo
DM	.726**		.936**		.188			
	.000		.000		.03			
DS			.911**					
			.000					
SM		.597**		.842**		-.187	-.219	-.183
		.000		.000		.03	.06	.04
SS				.925**		-.212	-.212	.230
				.000		.02	.01	.012
DA					.189*			
					.03			
SA						-.217	-.224	-.239
						.01	.01	.009

5. Conclusões

Os resultados, em linha com o entendimento dominante na literatura, permitem concluir que os alunos no seu processo de estudo optam por uma Abordagem Profunda (DA) em detrimento duma Abordagem Superficial (SA) e com significado estatístico.

Das duas dimensões que integram a Abordagem Profunda (DA), a Motivação Profunda (DM) apresenta valores mais elevados do que a estratégia profunda (DS). No que tange à Abordagem Superficial (SA), os resultados são inversos, i.e., os valores médios mais elevados verificam-se na Estratégia Superficial (SS) comparativamente à Motivação Superficial (SM).

A idade não se constitui como elemento de contraste em DA, embora o mesmo não se verifique em SA, com os mais velhos a registarem os melhores resultados. A média mais elevada em DA pertence aos mais velhos, enquanto em SA os alunos mais velhos apresentam as médias mais baixas.

Os alunos provenientes da categoria Outros do curso do ensino secundário revelam, tanto em DA como em SA, valores médios superiores, comparativamente aos provenientes dos cursos Científico-tecnológico, Humanidades e Desporto, embora sem expressão estatística.

Relativamente às subescalas podemos concluir que, quer na idade, quer no curso de ensino secundário frequentado, as médias mais elevadas verificam-se, por ordem decrescente, em DS, DM, SM e SS. Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas apenas na subescala SS, entre os 18 e os 20 anos, e entre os cursos de Desporto e Humanidades, favoráveis aos primeiros de cada comparação.

O estudo parece evidenciar que variáveis como a idade e o curso do ensino secundário poderão constituir-se como elementos de contraste do tipo de abordagem utilizada pelo aluno, ou pelo menos da predominância do tipo de abordagem utilizada.

Torna-se necessário aprofundar esta investigação, alargando-a a variáveis de processo, uma vez que o tipo de abordagem utilizada pelo aluno parece oscilar em função deste tipo de variáveis, bem como variáveis do contexto, como sejam a natureza da avaliação, a carga de trabalho, etc.

Referências

- Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. Y. P.** (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149. doi: 10.1348/000709901158433
- Gomes, C.** (2006). *As abordagens dos estudantes à aprendizagem/estudo: uma investigação no ensino secundário*. (Mestrado), Universidade do Minho, Não publicada.
- Guner, T. D., & Riza, A. A.** (2008). Examining learning approaches of science student teachers according to the class level and gender. *US-China Education Review*, 5(12), 54-59.
- Lara, E. R., Pina, F. H., Villanueva, F. U., & Iturriaga, F. M. A.** (2011). Educational's Conceptions. Goals and Approaches to Learning in the Sport Sciences Students. *Revista Internacional de Medicina Y Ciencias De La Actividad Fisica Y Del Deporte*, 11(41), 14-34.
- Leung, S. F., Mok, E., & Wong, D.** (2008). The impact of assessment methods on the learning of nursing students. *Nurse Educ Today*, 28(6), 711-719. doi: DOI 10.1016/j.nedt.2007.11.004
- Lopez, B. G., Rodriguez, J. M. S., Felix, E. G., Perez, C. P., & Mateo, P. M. S.** (2012). Learning approaches in excellent and average university students. *Revista Espanola De Pedagogia*, 70(252), 185-200.
- Marton, F., & Säljö.** (1976). On Qualitative Differences in Learning — 2: Outcome as a function of the learner's conception of the task. *Brit. J. Educ. Psych*, 46, 115-127.
- Rahman, S., Mokhtar, S. B., & Yasin, R.** (2012). *Learning environment and learning approaches among engineering students*. Paper presented at the Global Engineering Education Conference (EDUCON), 2012 IEEE.
- Sabri, D.** (2000). Understanding the Learning Process: Tutorial Teaching in the Context of Research into Learning in Higher Education. Retrieved 31 de março, 2013 from <https://www.learning.ox.ac.uk/media/global/wwwadminoxacuk/localsites/oxfordlearninginstitute/documents/supportresources/lecturersteachingstaff/developmentprogrammes/UnderstandingtheLearningProcess.pdf>
- Sadler-Smith, E.** (1996). Approaches to studying: Age, gender and academic performance. *Educational Studies*, 22, 367-379.
- Sadler-Smith, E., & Tsang, F.** (1998). A comparative study of approaches to studying in Hong Kong and the United Kingdom. *Brit. J. Educ. Psych*, 68, 81-93.

- Taher, A. M., & Jin, Chen.** (2011). Assessing Learning Approaches of Chinese Local MBA Students: An Investigation Using the Revised Two-Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F). *Educational Research and Reviews*, 6(19), 974-978.
- Trigwell, K., & Ashwin, P.** (2003). *Undergraduate Students' Experience of Learning at the University of Oxford*. London: Institute for the Advancement of University Learning.
- Watkins, D., & Hattie, J.** (1981). The learning processes of Australian university students: investigations of contextual and personological factors. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 384 - 393.

Bem estar escolar: Perceções sobre a participação e envolvimento institucional dos alunos

Wellbeing at school: Students' perceptions of institutional participation and involvement

Sílvia Parreiral

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal)

scruzp@esec.pt

Resumo

A literatura revela-nos que ao sentimento de pertença dos alunos à escola, alia-se uma maior participação e envolvimento nas atividades escolares (Wentzel, Battle, Russel, & Looney, 2010), um melhor desempenho académico (Dotterer & Lowe, 2011; Wang & Holcombe, 2010) e um menor abandono escolar precoce (Henry, Knight, & Thornberry, 2012), o que desperta nos alunos um maior bem estar escolar (Covell, 2010; Osler, 2010) traduzido em experiências escolares mais significativas (Swaminathan, 2004). O presente estudo de caso, de natureza qualitativa procurou avaliar o que sentem os alunos sobre a sua ausência nos espaços e momentos decisórios da escola; como reagem a decisões tomadas sem que se tenham pronunciado sobre elas e, na perspectiva dos professores, como atuam os alunos para terem mais voz e participação (formal e informal) na escola. Analisaram-se entrevistas realizadas a grupos de alunos (grupos de discussão), com idades entre os 10 e os 19 anos, e entrevistas individuais realizadas aos directores de turma, de uma escola do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico do distrito de Coimbra. Os resultados indicam que alunos e professores mostram-se pouco convictos quanto ao sentimento de pertença dos alunos à escola, revelando tratar-se de uma temática por eles pouco refletida, a qual ainda lhes é pouco questionada. A generalidade dos alunos mostrou-se insatisfeita por ser a quem nada se pergunta e por quem se decide, contudo resigna-se à ideia de que se tomam as decisões acertadas. O que se revela consonante com os professores, para quem a baixa idade e a imaturidade destes alunos os leva a que sejam pouco ouvidos. Concluindo, alertamos para que as perspetivas dos alunos passem a ser devidamente consideradas, levando-os a sentirem-se mais implicados, reforçando a ideia de que à escola cabe a preparação para a sua inserção na sociedade enquanto bons cidadãos, envolvidos e participativos.

Palavras-chave: Bem-estar escolar, experiências escolares significativas, envolvimento e participação dos alunos

Abstract

Literature reveals that students' sense of school belonging is closely linked to greater participation and involvement in school activities (Wentzel, Battle, Russell, & Looney, 2010), better academic performance (Dotterer & Lowe, 2011; Wang & Holcombe, 2010) and lower early school leaving (Henry, Knight, & Thornberry, 2012). A growing body of research also shows that a greater students' wellbeing at school (Covell, 2010; Osler, 2010) is similarly correlated with meaningful school experiences (Swaminathan, 2004). The case study we present aims to assess what students feel about their lack of spaces and moments in school decision-making bodies, how they react to decisions taken without considering their opinions and, in teachers' perspectives, how are students acting to have greater voice and (formal and informal) participation in school. Through a qualitative methodology, we analysed student group interviews (discussion groups) aged between 10 and 19 years old, and individual class directors' interviews, of basic school 2nd and 3rd cycle, located in Coimbra. Our results suggest that students and teachers don't discuss about these issues and when asked about students' sense of school belonging, they answered but with no conviction. About decision making on matters that directly affect them, students reveal dissatisfaction because they were not consulted, but they also showed resignation to the decisions made. These statements were consonant with teachers' opinions because low age and immaturity of these students leads them not to be considered and heard. Concluding we alert that students' perspectives aren't yet properly considered, and school doesn't promote students engagement and involvement what is against the school mission of being responsible for their integration in society as good citizens.

Keywords: Wellbeing at school, Meaningfull school experiences, Students' participation and involvement.

1. Introdução

Vários esforços têm sido levados a efeito pelas entidades responsáveis no sentido de tornar a lógica dos objetivos da escola numa referência prioritária para todas as crianças e jovens e suas famílias. São inúmeros os trabalhos que têm demonstrado a relevância de tornar a instituição escolar num contexto de bem-estar para todos os seus atores (Covell, 2010; Osler, 2010), cumprindo com as funções que social, económica e culturalmente lhe têm sido atribuídas desde que foi criada.

No entanto, e apesar de, pelo menos no que respeita à escolaridade obrigatória, os números indicarem que todas as crianças e jovens passaram a ocupar o seu devido lugar na escola (Derouet, 2002), integrando as estatísticas nacionais e internacionais sobre as mais diversas taxas referentes à escolarização (Azevedo, 2012; Almeida & Vieira, 2006; Van Zanten, 2009), vários estudos são unânimes no reconhecimento de que a instituição escolar não nasceu nem se desenvolveu para acolher de igual

forma todos os alunos tal como se apresentam hoje (Abrantes, 2003; Leroy-Andouin & Piquée, 2004; Quaresma, 2011; Santos, 2007; Teixeira, 2010).

É um facto que os alunos de hoje se apresentam com uma “nova” imagem, a que a escola não estava “habituada”. Afiguram-se com uma entidade específica assente na singularidade do indivíduo que tem levado a escola a ter que repensar as suas práticas e a implementar outras novas no sentido da plena escolarização (Canário, 2005; Tedesco, 1999). Contudo, a escola não tem conseguido evitar algumas tensões entre o programa explícito que assume e os efeitos reais das suas práticas, nomeadamente no que respeita às expectativas, gostos e ambições dos alunos (Abrantes, 2011).

O grande desafio que continua a ser colocado à instituição escolar consiste, por um lado, em eliminar ou suavizar aquelas tensões, tornando real uma escola que não vá contra a natureza individual (Boudon, 1979), que se pressupõe específica da criança e jovem, orientada por fins educativos que contemplem as dimensões mais amplas do ser humano e as necessidades da sociedade, criando indivíduos retos, colaboradores ou bons cidadãos (Biesta, & Lawy, 2006; Galston, 2004; Haste, 2004; Tomás & Gama, 2011). E, por outro lado, evitar que as práticas escolares herdadas (tradicionalistas e ainda com muito peso) não anulem o novo projeto que se pretende defender (Quaresma, 2011; Teixeira, 2010).

Assim, neste artigo, a partir de alguns resultados de uma investigação mais abrangente, recolhidos por meio de entrevistas realizadas a grupos de alunos (grupos de discussão) e respetivos professores diretores de turma de uma escola básica do 2.º e 3.º ciclos de ensino do distrito de Coimbra, questionámos o sentido de bem estar dos alunos para com a escola, resultante do sentimento de pertença que possam nutrir relativamente a este espaço que frequentam e que tão bem conhecem, da sua integração, envolvimento e participação nos espaços e momentos decisórios da instituição.

2. O sentido de bem estar: Sentimento de pertença, envolvimento e participação na vida da escola

Tem-se alertado para a necessidade de a escola fomentar cada vez mais a preparação dos jovens para “abandonarem o papel passivo de consumidores do conhecimento e assumirem o papel ativo de construtores de significados” (Apple & Beane, 2000, p. 41). Nesse sentido, por um lado, espera-se que as escolas sejam contextos facilitadores de vivências democráticas, possibilitando aos alunos oportunidades de participação nos mais variados espaços e momentos (quer formais como informais) onde a sua presença possa garantir a concretização do que está preconizado pela Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (cf. Artigos 2.º e 7.º). Por outro lado, pressupõe-se que cada escola expresse a sua autonomia, valorizando a sua identidade específica, através dos Projetos Educativos e

Projetos Curriculares vistos como ferramentas de concretização da liberdade de ensinar e aprender e da própria democracia participativa.

Neste sentido, vários autores têm teorizado que a escola, ao providenciar oportunidades de desempenho de papéis e de construção de relações formais e informais de vária ordem, deve fomentar cada vez mais experiências participativas essenciais para o desenvolvimento de uma consciência e atitude cívicas entre todos os seus atores (Biesta & Lawy, 2006; Galston, 2004; Haste, 2004; Tomás & Gama, 2011). Para tal, e para o cumprimento de tais desígnios, todos os intervenientes, inclusivamente os alunos, devem ser responsabilizados, preconizando e incentivando-se a sua maior participação e presença, nomeadamente na tomada de decisões (Osler, 2010; Teixeira, 2010).

Deste modo, para que a democracia seja algo mais do que um conjunto de procedimentos formais, para que se concretize numa autêntica cultura cívica, cujos valores democráticos se naturalizam nas práticas quotidianas, é necessário nutri-la de forma permanente através da educação (Covell, 2010; Osler, 2010; Teixeira, 2010; Tomás & Gama, 2011) desde os primeiros anos de vida escolar. A este propósito, Mailes e Deucher (2006) alegam que as crianças e jovens são cidadãos desde logo e não cidadãos apenas no futuro, e apontam para a necessidade de um novo modelo onde os alunos sejam vistos como elementos fundamentais de uma dinâmica educacional mais bem sucedida, implicando-os desde logo, no seu processo de aprendizagem, em práticas colaborativas.

Neste enquadramento, os resultados que passamos a apresentar alertam-nos para a necessidade de estarmos mais atentos aos sentidos que os alunos atribuem à sua relação com a escola, envolvendo-os e mobilizando-os para nutrirem um maior sentimento de pertença, tornando a escola num espaço promotor de experiências significativas e de maior bem estar para todos os seus intervenientes.

3. Metodologia

3.1 Design qualitativo

Constituiu-se como objetivo deste estudo a compreensão do sentido que os alunos atribuem à sua condição de sujeitos em formação, definidos não apenas pelo desempenho académico, mas também pela sua participação e envolvimento institucional e reconhecimento do seu contributo para tornar a escola num espaço de bem estar para todos. Admitindo que os indivíduos interagem em função dos significados que coisas, pessoas e condições apresentam para elas, o design qualitativo revelou-se o mais adequado (Creswell, 2008). Por meio de entrevistas realizadas a grandes grupos de alunos (turmas) (GG) e a pequenos grupos (PG) de cinco alunos indicados pelos diretores de turma, solicitou-se que descrevessem a sua condição de alunos na sua escola, relativamente à sua posição e

disposição para se envolverem nas atividades propostas pelos professores e quanto à sua participação nos espaços e momentos de tomada de decisões importantes sobre os assuntos escolares que em muito lhes diziam respeito.

Para analisar o conteúdo das entrevistas optámos por utilizar alguns dos procedimentos analíticos (codificação aberta e axial) propostos por Strauss e Corbin (1998).

3.2 Participantes

Num universo de 370 alunos, com idades entre os 10 e os 19 anos, participaram 330 alunos, os que das dezoito turmas (GG) entregaram as autorizações assinadas pelo Encarregado de Educação.

Nos pequenos grupos (PG) participaram 30 alunos (com idades entre os 12 e os 17 anos) pertencentes a 6 turmas (dos 7.º, 8.º e 9.º anos) organizados em grupos de cinco elementos, retirados das turmas indicadas pelo diretor de turma. Destes 30 alunos, 17 eram rapazes e 13 raparigas, dez dos quais já tinham reprovado pelo menos uma vez.

Para além dos alunos, também entrevistámos 13 professores (10 do sexo feminino e 3 do sexo masculino) seleccionados por lecionarem há mais de 10 anos, por terem responsabilidades de gestão administrativa e pedagógica na escola e por representarem os diferentes departamentos curriculares.

4. Resultados

Strauss e Corbin (1998) referem que a apresentação e discussão dos dados pode ser organizada em torno das categorias que foram emergindo através do método da comparação constante. Assim, apresentamos os resultados da nossa codificação organizados em duas categorias: Sentimentos de pertença e Vivências democráticas.

4.1 Sentimento de pertença

Para McMillan e Chavis (1986, cit. in Ornelas, 2008, p. 60) o sentimento de pertença traduz-se pela preocupação que os membros de uma comunidade mostram ter uns com os outros (e com o grupo) e por uma fé partilhada em como as necessidades dos membros serão satisfeitas através do compromisso de estarem juntos. Tendo por base esta noção, alunos e professores foram questionados sobre o modo como perspetivam o sentimento de pertença dos alunos relativamente à escola que

frequentam. Das suas respostas aferimos que, a esse propósito, alunos e professores manifestam baixa convicção nas afirmações que proferem.

Ou seja, por um lado, os alunos perspetivam que a sua condição de pertencentes à escola parece estar pouco clarificada uma vez que, ao lhes serem colocadas as questões “Sentem que pertencem a esta escola? Sentem que fazem parte desta escola?”, mostram-se algo confusos e, com alguma hesitação, afirmam que “sim”, mas sem a convicção de que é verdadeiramente o que sentem.

“- Acho que sim ... cada um de nós faz parte desta escola ... mais ou menos todos temos consciência disso. E sentimos isso. ... E há alunos que são sempre lembrados porque criaram coisas cá que, ... ficaram ... é o caso da exposição que está na parede. Os alunos que por aqui passaram deixaram essa marca e, vão ficar lembrados.”
(PG6, 9.º)

Na verdade, para os alunos, o estarem matriculados, o frequentarem as aulas que lhe estão destinadas, leva-os a sentirem que fazem parte da escola e sobre isso não lhes restam dúvidas, não havendo muito a dizer até porque, sobre esse assunto, ainda lhes é muito pouco questionado e, eles próprios, também ainda não se interrogaram sobre isso.

Por outro lado, os professores também nos pareceram pouco seguros de que esses são os verdadeiros sentires dos seus alunos. O que pode dever-se ao facto de se tratar de uma temática sobre a qual ainda estão pouco habituados a refletir e a sentirem necessidade de se questionar.

“... podiam sim ... até podiam ter um papel muito mais ativo e tal, ... ah, mas não, ... com outro envolvimento, precisamente, ... mas não, ... não sei ...” (Prof. 5)
“não sei, mas isso também implicava que eles estivessem presentes em determinados órgãos e ... seria difícil ...” (Prof. 6)

Tais sentimentos também podem derivar das ausências e da fraca mobilização dos alunos para se envolverem nas situações escolares em que se discute e decide muito do que aos alunos diz respeito, e que será posto em prática pelos professores e dirigentes sem que tenham tido, por algum momento, a oportunidade de se pronunciar (Osler, 2010). E, a este respeito, os alunos manifestam-se, algumas vezes, como sendo aquela maioria esquecida, a quem nada se pergunta e por quem se decide, mas que, ainda assim, aceitam isso com a naturalidade de quem assim foi educado, e como alguém que sobre isso nunca antes tinha sido questionado.

“- Sempre que há mudanças não nos perguntam nada, mas, também ... porque a mudança é para melhor e é a pensar nos alunos.” (PG2, 8.º)

E sobre isto, alguns professores também alegam a relevância em promover, já nestas idades, mais práticas participativas que eduquem e preparem os alunos para um envolvimento mais ativo e comprometido ainda no próprio espaço escolar (Mailes & Deucher, 2006). Uma certa inovação que está cada vez mais presente nas recentes preocupações em promover novas práticas e atitudes mais concordantes com as dinâmicas escolares que implementam uma maior centralidade aos alunos (Klem & Connel, 2004; Osler, 2010).

“É importante sentirem que têm qualquer coisa para dar, há muitos miúdos que têm um sentido de responsabilidade muito grande já, neste momento e, lá está, a escola tem de desenvolver esse sentido de responsabilidade.” (Prof. 7)

Tal passa pela própria alteração das estruturas em vigor que atualmente ainda não contemplam a possibilidade de tornar os alunos mais envolvidos e participativos, uma vez que, e segundo nos diz o professor 7, *“No fundo, eles são também peças da organização da dinâmica da escola”*.

Nesta linha, Flutter (2007, p. 344), referindo-se à premissa básica da ‘voz dos alunos’, considera que “ouvir e responder àquilo que os alunos referem sobre as suas experiências como aprendentes pode ser uma ferramenta poderosa, ajudando os professores a investigar e a melhorar a sua própria prática”. E, Fletcher (2005), por sua vez, considera que o envolvimento significativo dos alunos passa por uma consciencialização dos atores educativos de que os jovens podem e devem desempenhar um papel crucial no sucesso e na melhoria da escola sendo que, quando os educadores trabalham com os alunos, e não para os alunos, a melhoria da escola é positiva para todos os envolvidos.

No entanto, pelo que nos foi possível aferir, a participação dos alunos *“nas actividades que também lhes são propostas”* (Prof. 11) resume-se a situações pontuais relacionadas com os conteúdos programáticos de algumas disciplinas (nomeadamente a Formação Cívica e a Área de Projecto) que, na maior parte das vezes, acabam por não ter o impacto na comunidade educativa que seria de esperar. E, pelo que constatamos, na verdade, a efetiva participação dos alunos, conferindo-lhes inclusivamente algum poder, continua a não se verificar (Rudduck & Field, 2006; Teixeira, 2010), ficando-se pela retórica dos normativos legais que continuam a ser impostos aos docentes (Rudduck & Flutter, 2007).

“Eu penso que a participação dos alunos nas decisões, até seria importante, ... dava-lhes, de facto, mais consciência, de que eles também estão a construir o ambiente onde estão a trabalhar, que fazem parte dessa construção e, portanto, eu penso que sim, penso que é importante para eles se houvesse mais participação.” (Prof. 11)

E, dada a relevância de tais questões, algumas propostas têm sido apontadas no sentido de se avaliar se o envolvimento dos alunos na escola é significativo. Por exemplo, Fletcher (2005) salienta que se devem considerar quatro situações: 1) os alunos são aliados e parceiros dos adultos na melhoria das escolas; 2) os estudantes têm formação e a autoridade para criar soluções reais para os desafios que a escola enfrenta na aprendizagem, no ensino e na liderança; 3) as escolas, incluindo os seus educadores e administradores, prestam atenção aos consumidores directos da escola (os próprios alunos); e 4) as parcerias aluno-adulto são a maior componente de uma abordagem sustentável, responsável e sistemática para transformar as escolas.

Partindo da operacionalidade destas quatro componentes julgamos tornar-se mais fácil conhecer qual a cultura de participação que é fomentada e posta em prática respeitando os direitos dos alunos, dando-lhes voz e oportunidade de exporem e verem atendidas as suas perspetivas quanto à escola e à vida da escola, envolvendo-se, comprometendo-se mais, participando ativamente [e não simplesmente “estando” (Tomás & Gama, 2011)] e vendo a escola como um espaço de bem estar e desenvolvimento. No entanto, achamos por bem salientar que não se trata aqui de promover a defesa dos direitos de participação que os alunos virão a adquirir futuramente enquanto adultos, mas sim, e antes de mais, defesa dos direitos deles ainda enquanto crianças e adolescentes (Cowell, Howe, & Polegato, 2011), incutindo neles, desde logo e cada vez mais cedo, a disposição para uma maior prática participativa, também para o futuro.

4.2 Vivências democráticas

Este apelo à aprendizagem da democracia pela prática da democracia na escola, de que nos falam autores como Guerra (2002), Gâmbua (2004), Pereira, Cardoso, Rocha e Pedro (2009), Osler (2010), entre outros, está presente nos discursos de alguns professores que nos relatam a relevância em promoverem-se tempos e espaços escolares para que os alunos experienciem, desde logo, o que é a vida em sociedade.

“Em situação, ... eles precisam de entrar e ... de estar para também fazerem uma aprendizagem nesse sentido, não é? Uma aprendizagem responsável, uma aprendizagem de dizer educadamente o que se quer, de não estar sempre contra de não reclamar só, isso é uma aprendizagem, é outra componente.” (Prof. 9)

Na verdade, e segundo Tomás e Gama (2011), as escolas são ainda caracterizadas pela dominante conceção de aluno recetor passivo de conhecimento e de experiências dos adultos. Pelo que, dada a sua condição de aprendiz, e encontrando-se num processo de transição, não lhe é dado, ainda, o

voto de confiança na resolução de seus próprios problemas, nem a oportunidade de desenvolverem competências de liderança. Além disso, segundo aquelas autoras, a instituição escolar continua a ser pensada como um espaço de transmissão de cultura, de forma linear e vertical, num processo de centralização de poder dos adultos sobre as crianças. E sobre isso os alunos também se pronunciaram.

“Se dizemos alguma coisa, se dizemos que não concordamos a professora ainda começa é a ralar connosco e depois diz que nós só estamos na escola que é para a brincadeira, que não queremos saber das aulas para nada.” (PG1, 7.º)

“- ... acaba por ser a gente a expressar-se e eles a mandar-nos para a rua, mais nada. Para mim é assim, ou não gostam de ouvir verdades ou não aceitam outras opiniões. Qualquer coisa que digamos ou façamos ou dizem ‘está calado que eu não te perguntei a ti!’ ou dizem: ‘... bom, sei lá’ ...” (PG3, 8.º)

Atendendo às capacidades dos alunos para o exercício da cidadania, especificamente no que respeita à sua participação ativa e empenhada nos momentos e espaços que lhes são reservados para tal, de um modo geral, reconhece-se que essa é uma necessidade e uma boa medida, aliás formalmente consagrada¹ nos Conselhos de Turma, pela figura do Delegado e Sub-delegado de turma, na Assembleia de Delegados de Turma e Assembleia de Alunos (Decreto Lei n.º 115-A/97, art.º 41, n.º2). No entanto, trata-se ainda de uma questão que tem de ser trabalhada e paulatinamente incentivada nas escolas uma vez que, como refere Fletcher (2005, p. 5), “não há fórmulas mágicas (...) seguindo o ciclo de envolvimento significativo dos alunos, a participação dos estudantes é transformada de passiva em activa e de actividades desconectadas para um processo que promove o sucesso do aluno e a melhoria da escola”, mas leva ainda o seu tempo.

“- Normalmente as decisões partem do Conselho Executivo e são postas em prática sem nos perguntarem nada.” (PG2, 8.º)

A este respeito, alguns professores referem que, para se passar a atender o aluno segundo uma prática de maior participação e presença, as escolas terão de se reestruturar a fim de permitirem maior abertura aos alunos em espaços e momentos que lhes têm sido vedados.

“Talvez ..., agora isso leva a uma organização diferente da escola e talvez para conseguir essa participação deles, esse empenhamento, os alunos tinham de ter uma autonomia diferente. Eu noto que os alunos vêm cada vez menos autónomos, autónomos neste sentido de que precisam de ser orientados para tudo, ou vêm habituados a serem orientados para tudo...” (Prof.14)

Além disso, os professores, não se sentindo capazes nem preparados para corresponder a tais solicitações, confirmam que a imaturidade característica destas idades e a ausência deste tipo de práticas nestes níveis de escolaridade (2.º e 3.º ciclos) alimentam algum descrédito quanto à capacidade dos alunos para um real envolvimento e participação nos diversos momentos de tomada de decisões.

“Sim, ... Bem o único ano em que a gente consegue pô-los a discutir uma questão específica que são as atividades, é o nono ano. Portanto, não há nenhuma estrutura a nível da escola onde os alunos se possam envolver na vida da escola, de forma mais ativa....” (Prof.4)

E, apesar de se reconhecer a forte presença que os alunos têm no contexto escolar, na prática estão pouco ou nada representados nos locais decisórios, não tendo a visibilidade necessária para fazerem ouvir as suas perspetivas, enquanto atores escolares. Os alunos nem sempre “representam” o seu papel com vista ao seu desenvolvimento enquanto cidadãos responsáveis e comprometidos.

“Eles são muitos e não podemos esquecê-los, eles coabitam este espaço conosco e eles também devem ser chamados a avaliar e a dar as sugestões. ...” (Prof.7)

Deste modo, os professores também alegam que tanto na sala de aula como em todos os outros espaços e momentos mais informais onde, ao longo do tempo, os alunos vão formando o seu percurso de vida enquanto cidadãos comprometidos, estes vão construindo uma democracia mais real porque tornada natural nas suas quotidianas práticas em sociedade.

*“Mas isso é tudo um caminho a percorrer, e se o aluno não sabe estar ... dificilmente depois sabe ter uma postura noutras situações ...
É preciso prepararmos os alunos para isso, por isso se eles participassem mais em reuniões, em dizer, em pedir a palavra, não é ...” (Prof.9)*

Na verdade, viver experiências democráticas na escola possibilita não apenas que os indivíduos as possam reproduzir posteriormente noutros contextos, mas também que se tornem críticos para descobrirem e denunciarem as ciladas que as tornem inviáveis. E, além disso, torna os indivíduos cada vez mais comprometidos para exigirem as condições necessárias para que tais experiências se tornem sempre possíveis (Guerra, 2002). De facto, a participação não é um direito mas um dever e, nesse sentido, à semelhança de Pereira e colaboradores (2009, p. 161) defendemos que importa mais aprender “na cidadania” do que “para a cidadania”.

5. Conclusões

Vários autores, portugueses e estrangeiros, têm constatado que a escola, em geral, tem permanecido uma instituição autoritária, mesmo dentro de nações democráticas (Abrantes, 2008; Apple & Beane, 2000; Fletcher, 2005; Osler, 2010; Pereira et al., 2009; Santos, 2007; Teixeira, 2010), não se mobilizando para uma maior prática de envolvimento e comprometimento dos alunos, à semelhança dos professores e funcionários, nos espaços e momentos de decisão.

Neste contexto, salienta-se o fundamental papel que cabe (e caberá cada vez mais) aos professores, no sentido de que a ação dos alunos não seja meramente passiva e de sujeição a tudo o que lhes é permitido pela escola, mas que se torne cada vez mais ativa e de maior “*ensujeitamento*”, promovendo a sua própria condição de sujeitos. Os alunos, tendo opinião e perspetiva crítica relativamente às suas próprias experiências escolares democráticas tornam-se, também eles, e cada vez mais, propulsores de uma cultura de cidadania, querendo e valorizando a sua presença em espaços e contextos onde tal lhes seja possível (permitido), passando a zelar pelos seus direitos e não sendo tolerantes com injustiças, exercendo e usufruindo o direito à palavra e refletindo cada vez mais sobre o mundo diário em que vivem e intervêm (Guerra, 2002).

Todavia, a escola nos moldes em que ainda hoje se configura, apenas em parte permite que tal aconteça, uma vez que a vivência juvenil no quotidiano escolar é marcada pela tensão e pelos constrangimentos próprios da difícil tarefa de se constituir como aluno. Apesar dos avanços ocorridos, principalmente no que diz respeito ao acesso daqueles que eram sistematicamente excluídos e apesar de a escola se tornar menos desigual, o certo é que, afinal, continua a ser injusta. O que, em grande parte, se deve ao facto de a escola e os seus profissionais ainda não reconhecerem que, agora, quando os alunos entram na escola levam consigo tudo o que os caracteriza e que resulta da sua história de vida que, devendo ser tida em conta, vai condicionar toda a ação educativa. No entanto, o que se verifica é que a escola e seus profissionais continuam a lidar com as crianças e jovens nos mesmos parâmetros consagrados por uma cultura construída num contexto que, na maior parte das vezes, nada tem a ver com os alunos.

Neste sentido, é fundamental ouvir quem muito tem a dizer sobre os quotidianos escolares, as vivências, experiências e sentires (bem ou mal), especialmente os alunos, que continuam a ser pouco solicitados e questionados, dada a prevalência de uma cultura da sua não participação e não manifestação formal das reais problemáticas e faltas institucionais e humanas da escola que, em muito, os afeta (Covell, 2010; Osler, 2010; Teixeira, 2010). Muitas vezes permanecem “invisíveis”, não lhes sendo reconhecida a confiança de que são capazes de contribuir mais para tornar a escola um espaço de bem-estar para todos os que nela se encontram (Covell, 2010; Osler, 2010).

A este propósito, Canário (2008), problematizando o futuro da escola, refere que esta terá de desenvolver e aprofundar o gosto pelo saber como forma de intervenção na sociedade, devendo constituir-se como um espaço onde a política e a democracia sejam vivenciadas de forma a criar uma espécie de cidadania plena. O mesmo autor refere ainda que, sendo a realidade escolar de difícil transformação e, uma vez que, muitas aprendizagens significativas são hoje feitas fora desse contexto, importa que a escola chame a si novas práticas conducentes à criação de espaços que fomentem o prazer pela aprendizagem e que se coadune com um projeto de sociedade verdadeiramente democrática. E, professores, alunos e todos os outros intervenientes devem concorrer para esse projeto que se quer comum.

NOTAS:

1 A participação das crianças e jovens é regulamentada pelo Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior aprovado pela Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro. A qual foi posteriormente alterada pela Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro e pela Lei n.º 39/2010, de 2 de Setembro.

Referências

- Abrantes, P.** (2003). *Os sentidos da escola: Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta Editora.
- Abrantes, P.** (2011). Revisitando a teoria da reprodução: Debate teórico e aplicações ao caso português. *Análise Social*, Vol. XLVI (199), 261-281.
- Almeida, A., & Vieira, M.** (2006). *A escola em Portugal. Novos olhares, outros Cenários*. Lisboa: ICS.
- Apple, M., & Beane, J.** (2000). *Escolas democráticas*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, J.** (2012). Que tem a Europa para oferecer aos recém-chegados a uma longa escolaridade obrigatória? *Espacios en blanco, Serie indagaciones*, 22 (1), 41-76. Disponível em www.scielo.org.ar/pdf/eb/v22n1/v22n1a03.pdf.
- Biesta, G., & Lawy, R.** (2006). From teaching citizenship to learning democracy: Overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36 (1), 63-79. DOI: 10.1080/03057640500490981.
- Boudon, R.** (1979). *La logiques du social*. Paris: Hachette.
- Canário, R.** (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R.** (2008). A escola: das "promessas" às "incertezas", *Educação Unisinos*, 12 (2), 73-81, disponível em http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_educacao/vol12n2/01.pdf.
- Covell, K.** (2010). School engagement and rights-respecting schools. *Cambridge Journal of Education*, 40 (1), 39-51. DOI: 10.1080/03057640903567021.

- Covell, K., Howe, R., & Polegato, J.** (2011). Children's human rights education as a counter to social disadvantage: A case study from England. *Educational Research*, 53 (2), 193–206. DOI: 10.1080/00131881.2011.572367.
- Creswell, J.** (2008). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson International Edition.
- Decreto** Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio. In *Diário da República*, I Série-A, (102), 2-14.
- Derouet, J.L.** (Dir.) (2003). *Le Collège Unique en Question*. Paris: PUF.
- Dotterer, A., & Lowe, L.** (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Youth Adolescence*, 40, 1649–1660. DOI: 10.1007/s10964-011-9647-5.
- Fletcher, A.** (2005). *Meaningful student involvement. Guide to students as partners on school change*. Seattle, WA: HumanLinks Foundation. Disponível em http://www.humanlinksfoundation.org/PDFs/MSI_IncluGuideOnline.pdf.
- Flutter, J.** (2007). Teacher development and pupil voice. *Curriculum Journal*, 18 (3), 343–354. DOI: 10.1080/09585170701589983.
- Galston, W.** (2004). Civic education and political participation. *Political Science and Politics*, 37, 263–266. DOI: 10.1017.S1049096504004202.
- Gâmbôa, R.** (2004). *Educação ética e democracia. A reconstrução da modernidade em John Dewey*. Lisboa: Edições ASA.
- Guerra, M.** (2002). *Os desafios da participação – desenvolver a democracia na escola*. Porto: Porto Editora.
- Haste, H.** (2004). Constructing the citizen. *Political Psychology*, 25 (3), 413–439. DOI: 10.1111/j.1467-9221.2004.00378.x.
- Henry, K.; Knight, K. & Thornberry, T.** (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency and problem substance use during adolescence and early adulthood, *Youth Adolescence*, 41, 156–166. DOI: 10.1007/s10964-011-9665-3.
- Klem, A., & Connell, J.** (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74 (7), 262–273. DOI:10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x.
- Lei n.º 46/1986** de 14 de outubro. In *Diário da República*, I Série, (237), 3067–3081.
- Lei n.º 30/2002** de 20 de dezembro. In *Diário da República*, I Série-A, (294), 7942–7951.
- Lei n.º 3/2008** de 18 de janeiro. In *Diário da República*, I Série, (13), 578–594.
- Lei n.º 39/2010** de 2 de setembro. In *Diário da República*, I Série, (171), 3860–3879.
- Leroy-Audouin, C., & Piquée, C.** (2004). Ce que déclarent les élèves de l'école élémentaire et pourquoi. *Éducation et Sociétés*, 13 (1), 209–226. DOI : 10.3917/es.013.0209.
- Maitles, H., & Deuchar, R.** (2006). We don't learn democracy, we live it!': Consulting the pupil voice in Scottish schools. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1, 249 – 266. DOI: 10.1177/1746197906068123

- Ornelas, J.** (2008). *Psicologia Comunitária*. Lisboa: Fim de Século.
- Osler, A.** (2010). *Students' perspectives on schooling*. London: McGraw-Hill, Open University Press.
- Pereira, C., Cardoso, M. Rocha, F. & Pedro, A.** (2009). Escola, democracia e participação dos alunos do 3.º ciclo. In *Abrantes, P. Diogo, A. Aníbal, A., Moinhos, R., Mendes, H., Caeiro, t. & Quaresma, T. (Orgs.), Actas do Encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea*, Lisboa: CIES-ISCTE, Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia, 156-162. ISBN: 978-972-95945-6-4. Disponível em <http://www.aps.pt/cms/imagens/ficheiros/FCH4b11c4088da30.pdf>
- Quaresma, M. L.** (2011). *Entre o herdado, o vivido e o projetado. Estudo de caso sobre o sucesso educativo em dois colégios privados frequentados pelas classes dominantes*. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Rudduck, J., & Field, M.** (2006). Student voice and the perils of popularity. *Educational Review*, 58 (2), 219 – 231. DOI: 10.1080/00131910600584207
- Rudduck, J., & Flutter, J.** (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Santos, M. C.** (2007). *A Escola não tem nada a ver. A construção da experiência social e escolar dos jovens do Ensino Secundário. Um estudo sociológico a partir de grupos de discussão*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Braga.
- Silva, S. M.** (2008). Figuras e configurações da estranheza: O mundo da vida e o mundo da escola. *E-cadernos CES*, 1, 141-159. Disponível em <http://www.ces.uc.pt/e-cadernos>.
- Strauss, A., & Corbin, J.** (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Swaminathan, R.** (2004). "It's My Place": Student perspectives on urban school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (1), 33-63. DOI: 10.1076/sesi.15.1.33.27493
- Tedesco, J.** (1999). *O novo pacto educativo. Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Teixeira, C.** (2010). *Percepções e experiências da escola, trajetórias escolares e expectativas futuras. Um estudo com alunos do Ensino Secundário*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Braga.
- Tomás, C., & Gama, A.** (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. In A. Moreira, A. Oliveira, F. Cruz, I. Naves, M. L. Quaresma, S. M. Silva & P. Carvalho (Orgs.) *Actas do II Encontro de Sociologia da Educação - Educação, Território e (Des)igualdades*, Porto: Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia. ISBN: 978-972-95945-7-1. Disponível em <http://www.aps.pt/cms/imagens/ficheiros/FCH4f0ee64f7a121.pdf>.
- Van Zanten, A.** (2000). Les sciences sociales et l'école. In A. Van Zanten (Dir.), *L'École. L'état des savoirs* (pp. 5-14). Paris: La Découverte.

Wentzel, K., Battle, A., Russel, S., & Looney, L. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 193-202. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2010.03.002.

Wang, M., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47, 633-662. DOI:10.3102/0002831209361209.

O espaço institucional externo e o envolvimento da criança em processos de socialização e crescente autonomia

Marisa Rocha Cupido Dupprê¹, Edilson Azevedo da Silva ², Célia Maria Guimarães³

¹*Faculdade de Ciências e Tecnologia/Campus de Presidente Prudente/UNESP (Brasil)*

²*UNIESP - União Nacional das Instituições de Ensino Superior Privadas / Faculdade de Presidente Prudente (Brasil)*

³*Faculdade de Ciências e Tecnologia/Campus de Presidente Prudente/UNESP (Brasil)*

engmarisarcupidoduppre@hotmail.com; dilazevedo@terra.com.br; celianguimaraes@terra.com.br,

Resumo

A presente comunicação decorre das reflexões desenvolvidas no bojo de uma pesquisa em andamento no Brasil cujo objetivo é observar e analisar a apropriação dos espaços escolares pelos professores da Educação Infantil atuantes em prédios padronizados oferecidos pelo Governo Federal por intermédio do Programa PROINFANCIA. Propomos um recorte para analisar o espaço externo no prédio destinado à Educação Infantil. O objetivo é examinar o espaço institucional externo em sua potencialidade de estimular, influenciar e/ou proporcionar tipos de atividades destinadas a faixa etária de 0 a 5 anos, capazes de auxiliar nos processos de socialização e de desenvolvimento da autonomia da criança, como os jogos e brincadeiras. Na primeira etapa da pesquisa, levantamos os estudos que abordam questões relativas à utilização dos espaços externos na Educação Infantil. Em seguida analisamos os documentos oficiais e as exigências recomendadas. O referencial teórico tem sua base em documentos oficiais do Ministério da Educação e do Desporto - MEC para a Educação Infantil e em autores que defendem ser o ambiente um segundo educador como Forneiro, Horn, Kowaltowski, Barbosa, Silva entre outros. Os espaços devem ser desafiadores, necessitam instigar a realização de diversas atividades e a sociabilidade entre o grupo, gerando experiências múltiplas, o que implicará na percepção dos vários aspectos pedagógicos e sociais a serem criados para auxiliar no desenvolvimento infantil. Para um espaço ser qualificado de específico, precisa possuir detalhes técnicos, físicos e organizacionais diferenciados, ou seja, deve-se compreender o processo de funcionalidade, de significação e conhecer os interesses e necessidades de seus ocupantes e o objetivo educativo que se deseja obter. Conclui-se que o espaço é educacional e é um difusor de possibilidades, congrega um conjunto de mensagens educativas e favorece a interação social da criança envolvendo-a no processo de sociabilidade e aprendizagem. Assim, o professor pode fazer uso desses espaços diferenciados para propor às crianças jogos e brincadeiras que as auxiliarão no desenvolvimento cognitivo, físico, psicológico e intelectual. Pelas análises dos

documentos e da bibliografia pudemos verificar o quanto o ambiente estimula os pequenos em seu processo de aprendizagem, crescente autonomia e socialização.

Palavras-chave: Educação infantil, Espaço, Sociabilidade, Autonomia.

Abstract

This notice is due to the reflections developed in the midst of an ongoing research in Brazil whose goal is to observe and analyze the appropriation of school spaces for teachers working in kindergarten buildings standardized offered by the Federal Government through the Program Proinfância. We propose a cutout to analyze the external space in the building for the kindergarten. The aim is to examine the institutional space in your external potential to stimulate, influence and / or provide kinds of activities aimed at ages 0-5 years old, able to assist in the processes of socialization and development of the child's autonomy, as the games and games. In the first stage of the research studies that address the raised issues concerning the use of outdoor spaces in Early Childhood Education. Then we analyze the official documents and recommended requirements. The theoretical framework has its basis in official documents of the Ministry of Education and Sport - MEC for Education and Children's authors argue that the environment is one second educator as Forneiro, Horn, Kowaltowski, Barbosa, Silva among others. The spaces should be challenging, requiring instigate conducting various activities and sociability among the group, generating multiple experiments, which imply the perception of various social and educational aspects to be created to assist in child development. To be classified as a space specific details must possess technical, physical and organizational differentiated, ie, one must understand the process of functionality, significance and meet the interests and needs of its occupants and educational purpose to be obtained. We conclude that the space is educational and is a diffuser of possibilities, brings together a variety of educational messages and promotes social interaction involving the child in the process of sociability and learning. Thus, the teacher can make use of these distinctive spaces to offer children games and activities that assist in developing cognitive, physical, psychological and intellectual. By analysis of documents and literature could observe how the environment encourages small in their learning process, increasing autonomy and socialization.

Keywords: Child Education, Space, Sociability, Autonomy.

1. Introdução

O espaço, qualquer que seja sua dimensão, localização ou função em uma instituição escolar mantém relação com a formação humana. Por menor que seja o local, fisicamente, ele agirá como um transmissor de informações e estímulos, sendo inerente aos objetivos educacionais, tanto de

ensino quanto de aprendizagem, nomeadamente em relação a educação infantil, deveria voltar-se as interações que poderá promover e o incentivo a autonomia infantil que pretende operar.

Propomos neste artigo um recorte da pesquisa na área de educação em andamento no Brasil, da dissertação de mestrado, cujo objetivo é observar e analisar a apropriação dos espaços escolares pelos professores da Educação Infantil atuantes em prédios padronizados oferecidos pelo Governo Federal por intermédio do Programa PROINFANCIA e, portanto analisar o espaço externo no prédio destinado à creche e a pré-escola.

O objetivo é examinar o espaço institucional externo em sua potencialidade de estimular, influenciar e/ou proporcionar tipos de atividades destinadas a faixa etária de 0 a 5 anos, capazes de auxiliar nos processos de socialização e de desenvolvimento da autonomia da criança, como os jogos e brincadeiras.

Na primeira etapa da pesquisa, levantamos os estudos que abordam questões relativas à utilização dos espaços externos na Educação Infantil. Em seguida analisamos os documentos oficiais e as exigências recomendadas. O referencial teórico tem sua base em documentos oficiais do Ministério da Educação e do Desporto - MEC para a Educação Infantil e em autores que defendem ser o ambiente um segundo educador como Forneiro, Horn, Kowaltowski, Barbosa, Silva entre outros.

A primeira indicação no delineamento da pesquisa é que os espaços devem ser desafiadores, necessitam instigar a realização de diversas atividades e a sociabilidade entre o grupo, gerando experiências múltiplas, o que implicará na percepção dos vários aspectos pedagógicos e sociais a serem criados para auxiliar no desenvolvimento infantil.

Outra informação importante alcançada é que para o espaço ser qualificado de específico, precisa possuir detalhes técnicos, físicos e organizacionais diferenciados, ou seja, deve-se compreender o processo de funcionalidade, de significação e conhecer os interesses e necessidades de seus ocupantes e o objetivo educativo que se deseja obter.

Cardona (1999, p.136) desenvolveu estudo sobre a organização espaço-temporal em instituições que atendem crianças pequenas em Portugal. Com base nos resultados a autora ressalta a relação entre o modo de estruturação espaço-temporal e as oportunidades que instigam iniciativas às crianças, o que reforça a necessidade de maior cuidado com os espaços destinados as mesmas e se o objetivo educacional é promover iniciativa, inserção, interação:

[...] observou-se existir uma nítida ligação entre a forma, mais ou menos explícita, como esta é definida e a existência de um trabalho mais ou menos centrado nas iniciativas das crianças. Uma estrutura espaçotemporal bem definida e explícita é fundamental, para uma boa familiarização das crianças com o funcionamento da sala de atividades. Só conhecendo bem o espaço-materiais e o tempo é que

a criança pode funcionar autonomamente em relação ao educador, conseguindo participar mais ativamente em todo o trabalho desenvolvido.

Neste sentido, os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009, p. 37) definem:

A creche, a pré-escola e os centros de educação infantil são instituições educativas destinadas a promover o desenvolvimento integral das crianças até seis anos de idade. São espaços de formação também para os integrantes da equipe responsável e para as famílias.

Para tanto, os espaços educacionais devem ser planejados com respeito aos direitos dos seus usuários finais. O ordenamento legal brasileiro anuncia de forma recorrente os direitos da criança ao atendimento institucionalizado e refere que o mesmo deve ser de qualidade. Os documentos oficiais oferecem parâmetros para delimitação dessa qualidade conforme mencionado acima e a seguir.

No documento intitulado Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006, p. 26-27) ao se referir aos espaços externos, explica:

A valorização dos espaços de recreação e vivência vai incrementar a interação das crianças, a partir do desenvolvimento de jogos, brincadeiras e atividades coletivas, além de propiciar uma leitura do mundo com base no conhecimento do meio ambiente imediato. O próprio reconhecimento da criança de seu corpo (suas proporções, possibilidades e movimento) poderá ser refinado pela relação com o mundo exterior.

Para elaboração deste espaço, o ideal é a união de uma equipe multidisciplinar. Além do projetista seria acertado recorrer ao apoio de um especialista em Educação Infantil para orientar as necessidades cognitivas, motoras, sociais e afetivas próprias da criança pequena, sempre complementado pelo professor de Educação Física que poderá determinar quais equipamentos e mobiliários deverão estar disponíveis para estimular as interações e promover oportunidades ricas de desenvolvimento integral da criança.

Um documento essencial ao planejamento deste espaço é a consulta à proposta pedagógica da escola ou as diretrizes a serem definidas para o novo prédio. Segundo Faria (2003, p. 85) “Um espaço e o modo como é organizado resulta sempre das idéias, das opções, dos saberes das pessoas que nele habitam”. Deste modo, o espaço institucional destinado a educação das crianças nunca é neutro. Faria (2003, p. 85) assevera que este espaço “[...] traduz a cultura da infância, a imagem da criança,

dos adultos que o organizaram; é uma poderosa mensagem do projeto educativo concebido para aquele grupo de crianças”.

De acordo com Os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009, p. 37):

A proposta pedagógica não deve ser apenas um documento que se guarda na prateleira. Ao contrário, deve ser um instrumento de trabalho, periodicamente revisto, com base nas experiências vividas na instituição, nas avaliações do trabalho desenvolvido e nos novos desafios que surgem. Para isso, é muito importante que as diversas atividades desenvolvidas com as crianças sejam registradas e documentadas, de forma a permitir troca de informações dentro da equipe, acompanhamento dos progressos realizados pelas crianças e comunicação com as famílias.

Para elaborar a proposta pedagógica, a equipe de uma instituição de educação infantil deve se atualizar sobre as orientações legais vigentes e sobre os conhecimentos já acumulados a respeito da educação infantil. Livros, revistas, materiais acessíveis pela internet, entre outros recursos, são importantes subsídios para fundamentar o planejamento do trabalho pedagógico, a formação em serviço e o relacionamento com as famílias.

A proposta pedagógica concebida para o trabalho pedagógico nas escolas de educação infantil precisa ser um documento atualizado, que relata as atividades e experiências a serem vivenciadas pelas crianças. Sendo assim, suas intenções educativas deveriam ser consideradas como um indicador tanto para reformas ou ampliações de prédios existentes, como ser fonte de consulta para novas propostas de edifícios para a Educação Infantil por parte dos responsáveis pelas políticas públicas nos municípios.

O espaço educacional é um difusor de possibilidades, é um esforço conjunto de mensagens educacionais e estímulos e favorece a interação social do educando envolvido no processo. Para tanto, cada profissional deve saber claramente o seu papel neste processo, como um ser integrador e social. Por estas razões tem sentido que fosse ouvido. Ainda, o professor é o profissional que terá a responsabilidade de desenvolver oportunidades que favoreçam desenvolvimento e aprendizagem às crianças que frequentam os espaços educacionais.

O professor, por meio de suas explicações, questionamentos, informações, entre outras atividades, escuta, apoia as iniciativas das crianças, estimula, possibilita ao aluno explicitar seus conceitos cotidianos ou espontâneos, isto é, conceitos desenvolvidos no decorrer da atividade prática de criança, de suas interações

imediatas, articulando-os com chamados conceitos científicos, que são aqueles adquiridos por meio do ensino, como parte de um sistema organizado de conhecimentos transmitidos pela escola, de tal modo que aqueles possam se inserir numa visão mais abrangente da realidade [...]. (Silva, 2011, p. 136).

Cabe aos professores da educação infantil propiciar brincadeiras e jogos que atuem como estímulo aos pequenos em seu processo de aprendizagem. Mas, para isso ser possível, as crianças necessitam de espaços diferenciados e adequados a elas, que as auxiliem no envolvimento com o espaço institucional, com os seus pares e os adultos, o que demanda reafirmar o valor das interações nesta fase do desenvolvimento humano. Lembramos, a esta altura, que, segundo Leontiev (1988), o brincar é a atividade principal da criança. Atividade que promove significativas mudanças no desenvolvimento psíquico e na qual se desenvolvem os processos psicológicos que permitem a transição para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. Tal lembrança se deve a necessidade de condições sociais que poderiam ser articuladas nos espaços institucionais destinados a infância. No que tange à criança pequena, podemos destacar que as experiências que ela vivencia precisam ser ricas, visto que essa condição cria as possibilidades de ela desenvolver a imaginação e a criatividade em suas atividades, especialmente por meio de suas diferentes modalidades de brincadeiras. E, quanto mais possibilidades tiver de desenvolver sua imaginação, mais criativa será, nas suas ações/interações com a realidade.

No bojo das reflexões anteriores, se analisarmos a ergonomia dos espaços e equipamentos destinados as crianças pequenas compreendemos que não são analisados os tamanhos dos brinquedos em relação a estatura das crianças que os utilizam. São poucos os parques infantis que possuem brinquedos definidos para cada faixa etária especificamente, visto que a estatura da criança na etapa da educação infantil (0 a 5 anos de idade) varia rapidamente nos dois primeiros anos de vida.

O brincar na educação infantil é referência de estudos e análises, e como consequência os parques, equipamentos e brinquedos também deveriam ser e de forma inter-relacionada. Nossa afirmação se respalda no entendimento da Teoria Histórico Cultural sobre o processo de brincar que tem como base a experiência das crianças em seu meio social e cultural, e é por suas vivências cotidianas que podem adquirir consciência de si e do mundo, enquanto elaboram significados sobre a realidade. A atividade lúdica oferece a oportunidade de a criança transitar entre a fantasia e a realidade e vice-versa, num movimento dialético que cria e recria significados para os objetos e situações sociais. O processo de imaginação está estreitamente associado à atividade lúdica, sendo a base de toda atividade criadora. Estas exigem imaginação, combinação, modificação da realidade e superação da experiência imediata.

Neste ponto de nossa reflexão, vale destacar resumidamente, com base na abordagem da Teoria Histórico Cultural, que a atividade principal da criança, no primeiro ano de vida, é a comunicação direta com o adulto, responsável pelas novas formações psicológicas centrais; no período subsequente, essa atividade é a manipulação dos objetos, por meio da qual são assimilados os modos socialmente elaborados de utilização dos objetos da realidade circundante; na idade pré-escolar, a atividade principal é o brincar expresso no jogo, brinquedo, brincadeira e outras formas lúdicas vivenciadas pela criança. Estas proporcionam a assimilação de normas sociais e de conduta, reestruturando a comunicação e o uso instrumental dos objetos. A brincadeira criadora ocupa lugar especial no cotidiano das crianças de menor idade. Quando brincam, as crianças reproduzem e assimilam ativamente o que observam no mundo social dos adultos, desenvolvendo papéis, valores, capacidades importantes para sua vida presente e futura. Sob essa perspectiva, o brincar é o lugar privilegiado de desenvolvimento da capacidade de comparar, analisar, imitar, abstrair, generalizar, emocionar, representar, saber de si, entre outras capacidades cognitivas. A fase da educação infantil é um período importante no curso do desenvolvimento da pessoa, em que a criança explora e elabora conhecimentos mediados pelo seu brincar – sua atividade principal. É por meio do brincar que a criança age sobre o mundo e alarga o entendimento da realidade. Nesta perspectiva, a declaração de Faria (2003, p. 69) abona nosso empenho de abordar a importância do espaço físico no que diz respeito ao seu papel em relação as crianças e ao seu desenvolvimento integral, as interações com o mundo físico e social, e para o estabelecimento do sentido de pertencimento:

Uma pedagogia da educação infantil que garanta o direito à infância e o direito a melhores condições de vida para todas as crianças (pobres e ricas, brancas, negras e indígenas, meninos e meninas, estrangeiras e brasileiras, portadoras de necessidades especiais etc.) deve, necessariamente, mediante nossa diversidade cultural e, portanto, a organização do espaço, contemplar a gama de interesses da sociedade, das famílias e prioritariamente das crianças, atendendo às especificidades de cada demanda a fim de possibilitar identidade cultural e sentido de pertencimento.

Segundo Broto (2012) é necessário conhecer as sucessivas etapas da evolução infantil e as mudanças nos tipos de jogos em cada idade, para então realizar a correta adequação de cada espaço e elementos do parque infantil. O autor refere a faixa etária *versus* a estatura correspondente e argumenta que a criança de 3 anos cresceu aproximadamente 90% em relação ao seu tamanho de nascimento.

O mesmo autor observa que crianças entre 0 e os 3 anos começam a adquirir o controle básico sobre seus movimentos e seus jogos, são solitários, e gostam de “apreciar” através do tato, dos sons

e da visão. Os jogos mais adequados para esta idade são as brincadeiras com areia, argila e água, assim como balanços e escorregadores, porém neste caso, com a ajuda de um adulto. Continua sua explanação voltada para crianças entre 3 e 6 anos de idade, faixa etária não abordada por nossa análise, devido o enfoque do trabalho ser a Educação Infantil. O autor salienta que nesta faixa de idade as crianças começam a ter a consciência social, os jogos são realizados em grupos, auxiliando na sociabilidade e relações entre as crianças. Os jogos realizados são representações de personagens, às vezes abstratos outras vezes reais, porém continuam apreciando brincar em balanços e escorregadores ou brinquedos móveis, lembrando que cada criança possui preferências diferenciadas mesmo participando de um mesmo grupo.

Lima (1989, p. 72) discute sobre como se produzir os espaços para e com as crianças, “É preciso, pois, deixar o espaço suficientemente pensado para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme esse espaço através de sua própria ação.”

O espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente. (Barbosa, 2006, p. 120).

Se o espaço deve suscitar na criança a imaginação para recriá-lo, quais instrumentos e parâmetros devem ser utilizados para criá-lo?

1.1 Configurações básicas do espaço aberto para a Educação Infantil

Na elaboração do projeto arquitetônico dos espaços infantis, entre os elementos mais discutidos, pode-se indicar o espaço interno, pois esse é o que mais chama a atenção dos profissionais da Educação, aliado às suas necessidades físicas e ambientais e ao detalhamento estético e funcional. Não obstante, o espaço externo geralmente se encontra em segundo plano. Não que seja regra para todos os projetistas, mas as especificações técnicas normatizadas são, na maior parte das vezes, direcionadas aos mínimos detalhes em relação às dimensões de salas, altura de pé direito, tabela mínima de iluminação e ventilação, altura de peitoris, largura de corredores, mínimo de área por aluno em sala, entre outros detalhes. Portanto, a estrutura desenvolve-se sobre uma análise quantitativa e objetiva do espaço a ser ocupado para determinado fim.

Na análise do espaço externo observa-se que o projetista será a alma da discussão, pois a partir de suas ideias e impressões resultará o desenvolvimento de áreas para as crianças saltarem, correrem,

escalarem, balançarem-se, esconderem-se ou mesmo rolares em áreas verdes ou taludes delineados e com vegetação específica para este fim, sem causar danos a pele ou a saúde.

O professor de Educação Física, por sua vez, quando ouvido na concepção de projetos arquitetônicos poderá aliar técnicas para a aplicação destes estímulos. Através da análise ergonômica dos equipamentos, do desenvolvimento motor da criança em cada faixa etária, e suas necessidades básicas, buscará desenvolver um lugar onde a criança esteja segura, brinque, divirta-se enquanto aprende coisas interessantes para sua faixa etária.

O espaço externo planejado e organizado nas escolas para Educação Infantil é um aliado na formação de crianças mais independentes e sociais. Sua importância reflete-se na união que deve existir entre projetista e usuário. Assim sendo, quando da elaboração de um novo projeto de prédio escolar, de uma ampliação ou mesmo reforma, incluindo seu entorno, deve-se valorizar a discussão entre professores, coordenadores pedagógicos, pais e a área técnica tendo em vista as características e necessidades da faixa etária a qual se destina os espaços. Gandini (1999, p. 146) afirma sobre este aspecto que

[...] as pessoas que iriam trabalhar e viver ali por tantas horas precisavam participar de cada decisão: uma parede muito alta ou a falta de repartições poderia modificar a possibilidade ou a qualidade da interação em uma abordagem educacional em que a parceria e a interação eram cruciais.

Nesta direção, a concepção do espaço aberto onde a criança poderá correr, pular e brincar sem sofrer choques com outras crianças é imprescindível na formulação de um projeto para um parque infantil, por exemplo. Lino (1998, p. 192), pensando no recreio ao ar livre, observa: “é um momento favorável para a incorporação de experiências-chaves na área do movimento, do desenvolvimento dos grandes músculos, etc.”. O autor observa ainda que “as experiências-chave permitem que o adulto compreenda o tipo de conhecimento que as crianças estão construindo em um determinado momento” (Lino, 1998, p. 196) e continua explicando serem elas utilizadas “como guia de observação do jogo e das atividades infantis”.

Os desníveis suaves e os caminhos irregulares aplicados nos terrenos são elementos importantes no desenvolvimento físico da criança que necessita se orientar rapidamente para vencer os obstáculos e continuar a correr. Disponibilizar elementos naturais que possam ser manipulados neste percurso por uma ou mais crianças é fundamental, como a argila, a areia e a água, ocorrendo um desabrochar de atividades onde a criatividade e a imaginação está livre para inventar.

Nas brincadeiras em grupo como “esconde-esconde” ou “pega-pega” se deve oferecer no espaço aberto elementos diferenciados que as crianças possam transformar conforme sua imaginação em

esconderijos ou tapumes móveis. Estes elementos podem ser de MDF (*Medium Density Fiberboard*, que são placas de fibra de média densidade, fabricado com resinas sintéticas) pintadas e cortadas em formas variadas, sendo aplicados como cercas baixas em volta das plantas, divisórias ou obstáculos. Pneus furados e pintados para esconderijos é outra opção interessante, que possui o atrativo da cor diferenciada e auxilia na sustentabilidade do planeta.

Neste mesmo pátio aberto nota-se a importância de existir um espaço mais calmo, onde crianças com brincadeiras mais moderadas possam ficar e sentir-se seguras e protegidas dos demais membros do grupo. É possível plantar árvores para obterem-se espaços cobertos, sombras e locais mais frescos, e também ensinar, através da Educação Ambiental o estímulo ao sentimento de preservação e cuidados para com a vegetação. As espécies das plantas devem ser muito bem escolhidas para que não ofereçam riscos à saúde das crianças, não possuam espinhos, pontas, ou que possam gerar alergias, além de não serem tóxicas, devem ser de fácil manutenção e deve-se evitar a proliferação de pragas.

Nos locais onde se encontram os balanços deve-se isolar a área ao redor para evitar que uma criança possa ser atingida pelo brinquedo. Para tanto, os balanços devem ser implantados separadamente e divididos pela faixa etária correspondente e a estatura dos pequenos, impedindo que crianças menores tentem escalar balanços maiores.

De acordo com Broto (2012) deve-se ter um lugar para cada elemento, equipamento ou brincadeira da área descoberta, para que a criança saiba se situar dentro do espaço. Diferenciar os locais onde as brincadeiras são individuais ou coletivas, separar locais mais barulhentos onde se fazem exercícios físicos e áreas mais restritas e sossegadas evita-se muitos problemas.

A sinalização dos espaços e suas limitações são essenciais. A acessibilidade para todos deve ser preservada, as crianças com necessidades especiais devem possuir as mesmas oportunidades de brincar das demais, as rampas devem ter inclinação menor que 5% de acordo com as Normas Brasileiras (NBR 9050, 2004), favorecendo sua locomoção.

Toda a preocupação com a estruturação de espaços externos que respeitem as necessidades e características da faixa etária em discussão pode ser justificada pelo que afirma Silva (2010, p. 55):

Ao longo das muitas ocasiões de interações sociais, a criança atribui novos significados para a vida em sociedade e para as normas grupais, e aprende a resolver diferentes problemas. Tudo isso é possível pelo processo de internalização, ou seja, a criança reconstrói internamente as experiências externas, de forma ativa, interativa, mediada pelos processos sociais.

É a partir do exposto que defendemos o espaço institucional com seus objetos e materiais como um mediador social. Isso será possível se for concebido como lugar que prima pela qualidade das experiências oferecidas as crianças. O meio social é a fonte fundamental de desenvolvimento da criança e não unicamente como condição externa; em acréscimo, o desenvolvimento se produz no processo de apropriação da cultura a partir da inter-relação que as crianças estabelecem com as pessoas e os objetos presentes no meio em que se encontram e das atividades que realizam.

1.2 Algumas considerações

Numa situação de brinquedo, a imaginação da criança é, segundo Vygotsky (1998), uma atividade especificamente humana e consciente, que surge da ação. Em suas ações, a criança representa situações, as quais já foram de alguma forma vivenciadas por ela, em seu meio sociocultural, ou seja, a sua representação no brinquedo está muito mais próxima de uma lembrança de algo que já tenha acontecido do que da pura imaginação.

Nessa perspectiva, a percepção que a criança tem dos objetos humanos definirá os conteúdos da brincadeira, e seu brincar será influenciado pelas atividades humanas e pelas relações entre as pessoas com as quais convive, numa dada cultura.

Neste sentido, os espaços arquitetônicos e a organização dos espaços destinados a educação infantil, especialmente a concepção dos espaços externos das escolas poderiam se orientar pelo entendimento do sentido que o próprio espaço deve ter para que a criança e sua família possam estabelecer o pertencimento àquele novo lugar. Isso parece mais urgente para crianças menos que 3 anos de idade e suas famílias.

Além disso, com base no exposto, cabe destacar a consideração da importância que os espaços externos representam para formação da identidade da criança, o seu desenvolvimento integral e para a garantia do direito que as crianças têm a um espaço institucionalizado que promove ricas oportunidades de interação com adultos e pares rumo a uma crescente autonomia no seu grupo e na vida em sociedade.

Conclui-se que o espaço é educacional e é um difusor de possibilidades, congrega um conjunto de mensagens educativas e favorece a interação social da criança envolvendo-a no processo de sociabilidade e aprendizagem. Assim, o professor pode fazer uso desses espaços diferenciados para propor às crianças jogos e brincadeiras que as auxiliarão no desenvolvimento cognitivo, físico, psicológico e intelectual.

Referências

- Barbosa, M. C. S.** (2006). *Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Ministério da Educação e do Desporto.** Secretaria de Educação Básica. (2009). *Indicadores de qualidade na educação infantil*. Brasília — DF: MEC/SEB.
- Ministério da Educação e do Desporto.** Secretaria de Educação Básica. (2006). *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para o Instituições de Educação Infantil*. Brasília — DF: MEC/SEB.
- Broto, C.** (2013). *Nuevos Parques Infantiles: planificación y diseños actuales*. Barcelona: Linksbooks.
- Cardona, M. J.** (1999). O Espaço e o tempo no Jardim de infância. *Pro-Posições*, 10 (28) N° 1, 132-138.
- Faria, A. L. G.** (2003). O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia infantil. In: Faria, a. L. G. E Palhares, M. (orgs). (2003). *Educação infantil pós - LDB: rumos e desafios*. (pp. 67-100) 4ª edição. Campinas: Autores associados.
- Gandini, Lella** (1999). Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: Edwards, C.; Gandini, l.; Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança*. (pp. 145-158) Porto Alegre: Artmed.
- Leontiev, A. N.** (1988). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vygotsky, L. S., Luria, A. R.; Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (pp.119-142). São Paulo: Ícone – EDUSP.
- Lima, Mauyumi S.** (1989). *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel.
- Lino, Dalila B.** (1998). A rotina Diária nas Experiências-Chave do Modelo *High/Scope*. In: Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. (pp. 185-206). Porto Alegre: Artmed.
- Associação Brasileira de Normas Técnicas.** NBR 9050. (2004). *Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*. Rio de Janeiro: ABNT.
- Silva, E. A.; Garms, G. M. Z.; Guimarães, C. M.** (2011). O jogo como atividade principal da criança: contribuições da teoria Histórico-Cultural à pedagogia da Infância e ao trabalho do professor. In: Guimarães, C. M.; Reis, P. G. R. (2011). *Professores e Infâncias: Estudos e Experiências*. (pp. 129-153). Araraquara-SP: Junqueira & Marin Editores.
- Silva, Edilson A.** (2010). *O Jogo na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil de Cuba*. Dissertação de Mestrado em Educação. *Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente – São Paulo*. 122 pp.
- Vygotsky, Lev S.** (1998). Linguagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vygotsky, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. (1998). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (pp. 103-117). 6. ed. São Paulo: EDUSP.

Aproximación al conocimiento de las competencias profesionales de los docentes en el Espacio Europeo de Educación Superior

Isabel Cuadrado Gordillo, M^a Teresa Tena Hidalgo

Universidad de Extremadura. Avenida de Elvas s/n (España)

E-mails: cuadrado@unex.es, mtenahid@alumnos.unex.es

Resumen

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior es un proceso que se inició con la Declaración de La Sorbona (1998) y que se consolidó y amplió con la Declaración de Bolonia en 1999. Desde aquí, ha sido un largo trayecto el que se ha seguido hasta su definitiva implantación pasando por cumbres (Praga 2002 y Berlín 2003, Lovaina, 2009), declaraciones (Graz 2002, Bergen 2005) y conferencias (Londres, 2007). En cada una de estas reuniones ministeriales se han ido tomando decisiones progresivas hasta su implantación. A parte de todas las decisiones tomadas y los cambios que ha supuesto el controvertido Plan Bolonia, nuestro trabajo lo hemos centrado en las implicaciones que esto ha supuesto en la concepción de la enseñanza universitaria, dada la importancia que tiene el profesorado en el nuevo Espacio de Educación Superior, a diferentes niveles: planificación de la enseñanza basada en las competencias, utilización de diferentes metodologías didácticas y sistemas diversificados de evaluación coherentes con dicha planificación; el desarrollo de un sistema de seguimiento y apoyo del estudiante en un proceso de enseñanza – aprendizaje y por último, la formación permanente de los docentes. Siguiendo una metodología descriptiva – cuantitativa y teniendo como objetivo general describir las necesidades de formación en competencias del profesorado de la Facultad de Educación. **El proceso que seguimos consta de tres fases:** En primer lugar el reparto de cuestionarios, que una vez efectuada una invitación a los profesores para que pudiesen participar, se pasó a su difusión. Éste constaba de 6 bloques: competencias referidas la planificación de la enseñanza, el desarrollo de la docencia, la evaluación, la tutoría, la gestión y la formación continua. En segundo lugar: **Se realizó el análisis de datos.** En tercer lugar: Realización de entrevistas a docentes de distintas edades para recoger datos que no nos aportaba el cuestionario. Para finalizar el trabajo de investigación, se exponen las conclusiones extraídas del mismo, entre las que destacamos que: no hay diferencias significativas si tenemos en cuenta la edad del profesorado, que le resultan menos complejas aquellas competencias que han venido desarrollándose en los planes de estudios anteriores (tradicionalmente) y que necesitan más formación en aquellas competencias que se han incorporado con el proceso de convergencia europea.

Palabras claves: Competencias docentes universitarias, Espacio Europeo de Educación Superior, profesorado, necesidades de formación.

Abstract

The construction of the European Higher Education Space is a process that began with the Sorbonne Declaration (1998) and consolidated and expanded with the Bologna Declaration in 1999. From here, has been a long journey which has followed up its definitive implementation through summits (Prague 2002, Berlin 2003, Leuven, 2009), statements (Graz 2002, Bergen 2005) and conferences (London, 2007). In each of these ministerial meetings have been taking progressive decisions until implantation. A part of all decisions taken and the changes involved the controversial Bologna Plan, our work we have focused on the implications this has resulted in the conception of university education, given the importance of the teacher in the new space Higher Education at different levels: planning competency-based education, use of different teaching methods and evaluation systems consistent with diversified such planning, the development of a monitoring system and support the student in a teaching - learning and Finally, the training of teachers, following a descriptive methodology - quantitative and generally aiming to describe the skills training needs of the staff of the Faculty of Education. **The process we follow consists of three phases:** First, the distribution of questionnaires, after making an invitation to teachers so that they could participate, passed dissemination. This consisted of six sections: planning powers referred to teaching, development of teaching, assessment, mentoring, management and training. Second: We performed data analysis. Third: Conducting interviews with teachers of different ages to gather data that brought us the questionnaire. To finish the research, outlines the conclusions drawn from it, among which we highlight that: there is no significant difference when you consider the age of the teacher, which are less complex skills which have been developed in the curriculum previous (traditionally) and need more training on skills that are incorporated with the process of European convergence.

Keywords: Professional Skills University, European Higher Education Area, teaching, training needs.

1. Introducción

En los últimos años se ha hablado y escrito mucho sobre Bolonia, es decir, sobre el proyecto y el proceso de reforma universitaria a escala europea, que se implantó ya de forma obligatoria en el curso 2010-2011 en los 46 países que han decidido sumarse al proyecto.

Resulta ahora interesante explicar cuáles son los antecedentes de este proyecto y como ha ido llevándose a cabo, influyendo en la formación del profesorado, que ahora ha tenido que adaptarse a la enseñanza por competencias.

Bolonia no surge de la noche a la mañana, por pura casualidad o de manera improvisada. La Declaración de Bolonia llega precedida de toda una serie de ideas, foros de debate, informes y acontecimientos relacionados con el mundo de la educación superior, que fueron mostrando algunas carencias básicas de la educación superior en Europa (fragmentación, grave déficit de financiación, escasa eficiencia, poco atractivo para el resto del mundo) que pedían una modernización de sus estructuras, objetivos y contenidos (Bajo, 2010).

Entre estos precedentes o antecedentes de Bolonia, hay que mencionar, muy en primer lugar, a la Magna Charta Universitatum (1988), en la que cerca de 400 rectores de universidades europeas proclamaron ante los Estados y la conciencia de los pueblos los principios fundamentales que deben sustentar en el presente y en el futuro la vocación de la Universidad. Principios que van a inspirar de forma decisiva las Declaraciones de La Sorbona (1998) y de Bolonia (1999). Así que, se puede decir que son los rectores de las universidades europeas los que comenzaron con este proceso de reforma.

Los Ministros responsables de la educación superior de cuatro países comunitarios (Francia, Alemania, Reino Unido e Italia) empiezan a tomar decisiones en París (Declaración de La Sorbona, mayo de 1998). Este impulso se consolida un año después con la Declaración de Bolonia (junio de 1999), cuyos principios pragmáticos son modernización, autonomía, diversidad, flexibilidad y movilidad. Para ello, se promueve un profundo cambio estructural y de las metodologías docentes, situando en el centro el aprendizaje autónomo y la formación continua, principios presentes también en contextos como el francés (Van Zanten, 2011).

El proceso continúa ampliándose y profundizándose en sucesivas Conferencias ministeriales bienales: Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007) y Lovaina (2009) hasta contar con la incorporación al proceso de 46 países europeos al principio mencionados. Se trata de un proceso que ha discurrido, sin prisa pero sin pausa, de forma coherente y logrando, aunque sea con algún retraso, los objetivos inicialmente previstos (Abad, et al 2010).

Pero el objetivo de crear el EEES antes de 2010, es el resultado de una iniciativa combinada de las universidades y de los gobiernos europeos; pero Bolonia no ha sido sólo cuestión de académicos y de políticos, de Rectores y de Ministros de educación; es obra también de otros muchos actores y colaboradores sin cuyo apoyo sería difícilmente explicable: las instituciones de la UE (Comisión, Parlamento y Consejo), la Asociación Europea de Universidades (EUA), el Proyecto Tuning y los Estudiantes Europeos (ESU-ESIB).

2. Desarrollo de los contenidos

El sistema universitario español se encuentra en la actualidad inmerso en un proceso de adaptación a la Declaración de Bolonia de 1999. El objetivo fundamental de este acuerdo fue conseguir la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior, de tal manera que los títulos universitarios expedidos por las diferentes universidades incluidas dentro de su ámbito de aplicación fuesen comparables.

Para dar cabida al EEES, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, introduce las directrices del cambio en los planes de estudio que pasan a llamarse Grados. Esas directrices se concretan en las partes que compondrán cada título de Grado: justificación, objetivos, admisión de estudiantes, contenidos, planificación, recursos, resultados previstos y sistema de garantía de calidad. Todo ello, exige un replanteamiento del sistema educativo, cuestionando tanto su contenido teórico como las formas de impartir docencia y evaluar al alumnado.

Este proceso de conversión, al que a fecha de hoy están sometidas todas las universidades españolas, está generando todo un cúmulo de nuevas experiencias, que ponen de manifiesto las dificultades e incertidumbres sobre cómo debe afrontarse este nuevo paradigma con éxito.

Nos encontramos en un contexto en el que se impone la necesidad de “aprender a aprender”, cuando el memorismo ha quedado obsoleto y se hace necesario un aprendizaje autónomo, continuo, abierto a nuevas demandas, basado en una actitud reflexiva y crítica y una educación de calidad, consciente, que estimule la participación, el compromiso social y la ciudadanía activa (Cano, 2008).

Si nos centramos ahora en el desarrollo de la docencia podemos decir que, en los antecedentes, la formación del profesorado era diseñada en clave logocéntrica, determinando en qué tipo de conocimientos debe poseer el docente. Esta visión participa de una concepción del conocimiento fragmentada, disciplinar, lineal y acumulativa. Sin embargo, en la actualidad, la globalización, la complejidad y la rápida creación, expansión y obsolescencia del conocimiento vinculada a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación parecen ser el motivo más que suficiente para apostar por enfoques formativos integrales e integrados que permitan al profesorado enfrentarse a problemas educativos complejos con autonomía y profesionalidad (Cano, 2005).

Encontramos profundos cambios en la concepción de la enseñanza universitaria, a diferentes niveles: configuración de los planes de estudio en torno a perfiles profesionales; planificación de la enseñanza basada en las competencias que se derivan de dichos perfiles; la utilización de diferentes metodologías didácticas y sistemas diversificados de evaluación coherentes con dicha planificación; el desarrollo de un sistema de seguimiento y apoyo del estudiante en un proceso de enseñanza – aprendizaje en el que él/ella es quien lo protagoniza (Álvarez et al., 2004).

Se establece una nueva relación profesor/alumno, más intensa y más individualizada, habiendo una presencia más estable y continuada del profesor, que maneja recursos didácticos más diversificados y posee destrezas en las TIC's con aplicaciones a la educación (Valle, 2004).

Ahondando más, decimos que al producirse cambios en el sistema de enseñanza – aprendizaje se originan también en la práctica docente. Todo esto ha provocado la creación de nuevos contextos de aprendizaje que han estimulado la búsqueda personal del conocimiento. De acuerdo con Abad, et. al. (2010) el profesor ha de cumplir una serie de premisas ante el Espacio Europeo de Educación Superior, entre las que destacamos: despertar la curiosidad de sus alumnos; formarlos, no informarlos; manifestar tolerancia, respeto y consideración hacia los demás y hacia sus pensamientos; moderador del equipo de aprendizaje; cambiar el aprendizaje basado en la información suministrada por este mismo, por el aprendizaje basado en la formación del alumno; centrar la enseñanza del alumno en función de las competencias que le va a demandar la sociedad en el ámbito de su futura profesión; enseñar las materias en el contexto de una disciplina o en el marco de un futuro perfil profesional; llevar a cabo una evaluación continua; sustituir en la medida de lo posible las clases magistrales y teóricas por clases prácticas con la utilización de las TIC y un largo etcetera.

Siguiendo con el tratamiento de esta idea podríamos decir que una de las claves del nuevo proceso de aprendizaje se basa en la relación alumno/profesor. Fomentar esta relación implica una auténtica revolución en el plano de la enseñanza superior. Aquí se plantea la valía del profesor que se considera en función de la destreza y el aprendizaje adquirido por sus alumnos, teniendo en cuenta en su justa medida el grado de implicación de ambos. No obstante, resulta evidente que un maestro no puede hacer un seguimiento diario y personalizado de todos los alumnos (Hargreaves, 2003).

Avanzando en el desarrollo del tema nos centraremos ahora en el desarrollo de las competencias profesionales del docente universitario dónde tomamos el concepto de competencia como un constructo molar que nos sirve para referirnos al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad. Obviamente, cada actividad suele exigir la presencia de un número variado de competencias que son desglosadas en unidades más específicas de competencia en las que se detallan las tareas concretas que están incluidas en la competencia global. Así cada competencia está formada por diversas unidades de competencias (Zabalza, 2003).

Siguiendo a Rial (2000) el cual revisa algunos estudios sobre el tema y presenta diversas definiciones del término. Una de ellas es interesante para abordar el análisis de la actuación docente. Competencia es, en esa acepción: “la capacidad individual para emprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomos” (p.97).

Al hablar de competencia se hace referencia a un tipo de trabajo de cierto nivel de complejidad que lo distingue de las actividades que se desarrollan como mera ejecución de las órdenes de otros.

También es interesante otra de las definiciones de competencia que se presenta en el trabajo citado: “la capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos y, por consiguiente, de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo” (p.102).

Hay que destacar en esta perspectiva el hecho de que se trata de un tipo de actuación basado en conocimientos, no en la simple práctica. Un aspecto importante de las competencias profesionales es que la capacidad de actuación no surge de manera espontánea ni por una vía puramente experiencial (por la simple práctica) sino que precisa de conocimientos especializados.

Es muy importante también, el concepto de competencias de tercer nivel, trascendentes en la actualidad por las nuevas condiciones en que se produce el ejercicio profesional. Aubrun y Orifiamma (1990) las clasifican en cuatro grandes grupos: Competencias referidas a comportamientos profesionales y sociales. Se refieren al tipo de actuaciones ordinarias que los sujetos han de llevar a cabo en la empresa en que trabajen tanto en lo que se refiere a actuaciones técnicas o de producción, a la toma de decisiones, al trabajo compartido, etc.; Competencias referidas a actitudes. Tiene que ver con la especial forma de afrontar la relación con las personas, las cosas, las situaciones que configuran el trabajo a desarrollar: la motivación personal, el compromiso, etc.; Competencias referidas a capacidades creativas. Cómo los sujetos abordan el trabajo en su conjunto, si buscan soluciones nuevas, si asumen riesgos, si tratan de ser originales, etc.; Competencias de actitudes existenciales y éticas. Si se es capaz de ver las consecuencias de las propias acciones profesionales, la capacidad para analizar críticamente el propio trabajo, si se posee un proyecto personal y fuerza para hacerlo realidad, si se posee un conjunto de valores humanísticos y de compromiso social y ético.

Últimamente han ido proliferando varios tipos de propuestas sobre catálogos de competencias para definir el perfil profesional del profesorado. Es bien conocido el trabajo de Perrenoud (2004) y sus diez competencias del profesor. También el estudio de Cano (2005) ha desarrollado una propuesta de competencias.

Tomamos como referencia a Zabalza (2003) que desarrolla una original aportación analizando la figura y función de los docentes universitarios. Este autor propone diez competencias como marco para concretar la identidad y el desarrollo profesional de los docentes universitarios: Planificar el proceso de enseñanza – aprendizaje; Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares; Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa); Manejo de las nuevas tecnologías; Diseñar la metodología y organizar las actividades; Comunicarse- relacionarse con los alumnos; Tutorizar; Evaluar; Reflexionar e investigar sobre la enseñanza; Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Finalizando con el análisis de este apartado del desarrollo de contenidos diremos que, todavía quedan muchas dudas acerca de si los planteamientos y enfoques metodológicos son los acertados,

sobre qué sistema de evaluación es el más adecuado, sobre si los alumnos serán capaces de afrontar con garantías el curso (por su diseño, contenido teórico y carga lectiva), o si el aprendizaje basado en competencias realmente permitirá una mejor ejecución de su labor profesional.

3. Metodología

3.1 Objetivos

El principal objetivo de la investigación es describir las necesidades de formación en competencias del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura (España). Acompañado de varios objetivos específicos entre los que destacamos:

Objetivo específico 1: Analizar las diferencias observadas en cuanto a necesidades de formación en competencias, en el profesorado de la Facultad de Educación de Badajoz (España), en función de la edad (>45 y <45 años).

Objetivo específico 2: Determinar cuáles son las competencias más deficitarias en el profesorado de la Facultad de Educación de Badajoz (España).

Objetivo específico 3: Conocer cuáles son el conjunto de competencias que mejor domina el profesorado de la Facultad de Educación de Badajoz (España) dentro del marco del EEES.

3.2 Variables

Las variables que se han considerado en el estudio han sido la edad (profesores >45 y <45 años) y las variables que se identifican en un cuestionario validado por Álvarez et al. (2011) que son necesidades de formación relacionadas con las competencias para: a) la Planificación de la Docencia; b) el Desarrollo de la Docencia; c) la Evaluación; d) la Tutoría; e) la Gestión; f) la Formación Continua.

3.3 Muestra

La muestra elegida ha sido seleccionada por conveniencia, debido a que necesitábamos una población específica para llevar a cabo nuestro trabajo. En el estudio han participado un total de 40 profesores de la Facultad de Educación de Badajoz (España).

3.4 Instrumentos utilizados

Los instrumentos utilizados para la recogida de información han sido: Un cuestionario previamente validado por la Universidad de Sevilla por el Doctor Álvarez Rojo y una entrevista a una muestra de profesores.

Con el cuestionario se pretendía conocer las necesidades de formación en competencias por parte del profesorado. El tipo de respuesta oscilaba entre 1 y 6. No necesita formación (1) o que necesita mucha formación (6) para el desempeño de las competencias docentes que se proponen.

En el caso de la entrevista se trataba de conocer datos que el cuestionario no aportaba.

3.5 Procedimiento

Para llevar a cabo este trabajo se han seguido tres fases:

Fase 1: Envío de cuestionarios: para obtener las percepciones del profesorado sobre sus propias necesidades de formación. La aplicación de los mismos, fue en su mayoría facilitados en mano exceptuando el caso de nueve profesores que prefirieron su cumplimentación a través del correo electrónico.

Fase 2: Fase de análisis de datos: realizando primero un análisis descriptivo y posteriormente el análisis inferencial a través de un paquete estadístico.

Fase 3: Fase de realización de las entrevistas: La pretensión de las mismas resulta ser la ampliación de la información vertida en el cuestionario y ayuda a la interpretación de los datos. Es decir, nos permite conocer los datos que no podemos recoger con el cuestionario.

4. Análisis de datos y resultados

4.1 Descripción de las respuestas

Según nos muestra la tabla 1, el valor medio del grado de necesidad manifestado por el profesorado, en una escala de 1 a 6, en cada uno de los bloques oscila aproximadamente entre 2,58 y 3,40 para el más demandado (competencias para la gestión) y 2,23 en para el de menos demanda (desarrollo de la docencia) en el caso del profesorado mayor de 45 años y 2,18 (evaluación) en el profesorado menor de 45 años. Por tanto, sólo en el caso de los menores de 45 años en relación al Bloque V (competencias de gestión) se alcanza el valor intermedio de la escala.

Tabla 1: Medias por bloques

Medias	Mavores de 45 años	Menores de 45 años
Bloque I	2,28	2,25
Bloque II	2,23	2,30
Bloque III	2,30	2,18
Bloque IV	2,36	2,63
Bloque V	2,58	3,40
Bloque VI	2,56	2,53

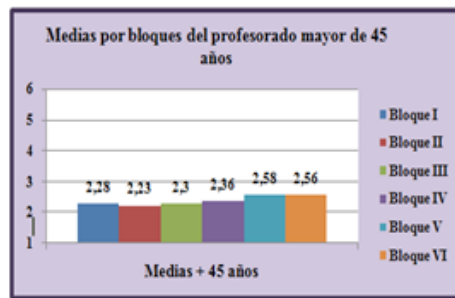


Gráfico 1: Medias por bloques en profesores mayores de 45 años

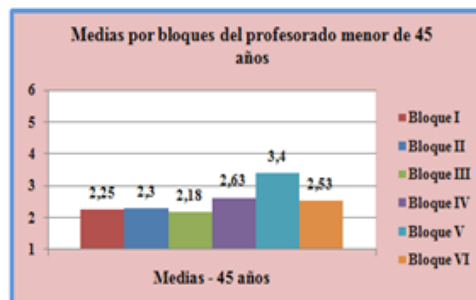


Gráfico 2: Medias por bloques en profesores menores de 45 años

Según observamos en la medias de la tabla anterior, no parece que el profesorado perciba que tiene grandes necesidades de formación en cada uno de los seis aspectos sobre los que se le preguntaba. Esto lo podemos observar claramente en el gráfico 1 y 2.

4.1.1 Análisis descriptivo

Competencias para la planificación de la docencia

Como se puede observar en la tabla 2, la formación en competencias que se demanda a la hora de planificar la docencia alcanza valores mínimos (1,92 y 1,93 en profesores mayores y menores de 45 años) en los aspectos relacionados con los contenidos de la materia (dominarlos –ítem 1), 1,88 y 1,47 en docentes mayores y menores de 45 años (seleccionarlos –ítem 2). Los valores más altos los encontramos cuando se hace referencia al hacer corresponder los conocimientos con las competencias que se pretenden desarrollar (ítem 4 >45 años 2,56 y <45 años 2,60) destacando también en los menores de 45 años más necesidades en la programación de actividades para fomentar el auto-aprendizaje (2,73). Por tanto, el profesorado percibe que domina los aspectos disciplinares–adquiridos en su formación universitaria y, sin embargo, presenta mayores carencias en aquellas competencias para las que se requiere de una formación específica para el ejercicio de su profesión docente.

Tabla 2: Medias del bloque I

Bloque I: Planificación de la docencia		
Ítem	Medias mayores de 45 años	Medias menores de 45 años
Ítem 1: Dominar los contenidos de la materia	1,92	1,93
Ítem 2: Seleccionar de lo fundamental e importante de la materia	1,88	1,47
Ítem 3: Estructurar y relacionar los contenidos para dar una visión completa e interrelacionada de las materias	2,00	2,13
Ítem 4: Hacer corresponder los conocimientos con las competencias que se pretenden desarrollar	2,56	2,60
Ítem 5: Diseñar las actividades de enseñanza y aprendizaje	2,40	2,13
Ítem 6: Planificar las prácticas de modo que acerquen al alumnado a la realidad profesional	2,32	2,20
Ítem 7: Ajustar las actividades a las competencias que se pretenden desarrollar con la materia	2,52	2,47
Ítem 8: Transformar la transmisión de contenidos en actividades de aprendizaje a realizar por los alumnos	2,16	2,33
Ítem 9: Programar actividades que fomenten el auto- aprendizaje del estudiante	2,52	2,73
Ítem 10: Diseñar actividades de aprendizaje para fomentar la responsabilidad y la autonomía de los estudiantes	2,52	2,53

Competencias para el desarrollo de la docencia

Las competencias para el desarrollo de la docencia más demandadas son, de nuevo, las que se relacionan con el fomento del aprendizaje autónomo del alumnado y el desarrollo de competencias transversales o clave: cómo hacer que el alumnado se responsabilice de su aprendizaje, cómo motivarlos, cómo desarrollar capacidades críticas o trabajo en equipo (tabla 3)...Las medias más bajas las encontramos en aquellos ítems (11,12,14 y 24) que se refieren a la transmisión de conocimientos utilizando las técnicas adecuadas, y aplicar los mismos a diferentes situaciones reales. Tareas que han venido siendo desarrolladas tradicionalmente por el profesorado universitario, de ahí su escasa necesidad de formación en estas competencias.

Tabla 3: Medias del bloque II

Bloque II: Desarrollo de la docencia		
Ítem	Medias mayores de 45 años	Medias menores de 45 años
Ítem 11: Transmitir conocimientos científicos actualizados y significativos	2,08	2,13
Ítem 12: Transmitir los contenidos, procesos y recursos propios de la actividad profesional de la titulación	1,76	2,13
Ítem 13: Realizar demostraciones concretas, resolviendo supuestos prácticos de forma creativa	2,36	2,13
Ítem 14: Aplicar a situaciones reales los conocimientos teóricos	1,88	1,73
Ítem 15: Dominar la tecnología apropiada a cada supuesto o problema profesional	2,40	2,13
Ítem 16: Coordinar la enseñanza práctica con la enseñanza teórica que se imparte en la materia	2,08	1,73
Ítem 17: Coordinarse con el tutor de prácticas en los centros de trabajo	2,68	2,79
Ítem 18: Compartir y contrastar conocimientos prácticos con otros profesores y estudiantes	2,35	2,60
Ítem 19: Desarrollar la capacidad crítica del estudiante	2,32	3,00
Ítem 20: Enseñar a los estudiantes a trabajar en equipo	2,32	2,67
Ítem 21: Utilizar estrategias de motivación de los estudiantes	2,44	2,13
Ítem 22: Desarrollar en los estudiantes la capacidad de responsabilizarse de su propio aprendizaje	2,64	2,73
Ítem 23: Adaptar el lenguaje científico según sean los estudiantes de niveles básicos (Grado) o de niveles avanzados (Postgrado)	1,80	2,40
Ítem 24: Utilizar técnicas de comunicación	2,12	1,93

Competencias para la evaluación

Los aspectos que más preocupan al profesorado en este bloque se destacan como más complejas para ambos grupos de profesores (>45 y <45 años) la revisión de la propia docencia, el análisis de la práctica docente y la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Hacen referencia, de nuevo, a funciones que no han venido siendo realizadas, en líneas generales, por el profesorado, más preocupado por la evaluación de los aprendizajes del alumnado, en términos de adquisición de conocimientos (Tabla 4).

Las medias más bajas las encontramos en aspectos que, de alguna manera, están bajo un marco legal: criterios de evaluación, seguimiento del trabajo del alumnado e información del avance que estos realizan. Se trata, por otro lado, de aspectos que tradicionalmente ha venido realizando el profesorado.

Tabla 4: Medias del bloque III

Bloque III: Evaluación		
Ítem	Medias mayores de 45 años	Medias menores de 45 años
Ítem 25: Definir y dar a conocer los criterios de evaluación	1,76	1,47
Ítem 26: Ajustar la evaluación a las competencias que se enseñan en la asignatura	2,24	2,00
Ítem 27: Utilizar distintas técnicas de evaluación coherentes con la metodología de trabajo	2,28	1,93
Ítem 28: Realizar el seguimiento del trabajo del alumnado	2,12	1,73
Ítem 29: Proporcionar al estudiante información precisa y frecuente sobre su aprendizaje	2,12	2,07
Ítem 30: Analizar la propia práctica docente	2,44	3,07
Ítem 31: Revisar la propia docencia a partir de los resultados del aprendizaje de los estudiantes	2,76	2,67
Ítem 32: Utilizar la evaluación para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje	2,68	2,53

Competencias para la tutoría

De las cuatro competencias analizadas en el apartado de tutoría (tabla 5), en la que más se demanda formación sería en la que hace referencia al ámbito del desarrollo profesional con una media de 2,52 y 2,93 en los docentes mayores y menores de 45 años respectivamente. Habría que destacar que las necesidades de formación en competencias para la tutoría son de las que presentan mayores valores medios en su demanda.

Las competencias para las que se demanda menos formación, como ocurre en los bloques anteriormente comentados, son las que se refieren a los aspectos que el profesorado está más habituado a realizar en este caso, la tutorización académica del trabajo del alumnado.

Tabla 5: Medias del bloque I

Bloque IV: Tutoría		
Item	Mayores de 45 años	Menores de 45 años
Item 33: Planificar y desarrollar tutorías adaptadas a las necesidades de aprendizaje del estudiante	2,44	2,67
Item 34: Orientar el trabajo académico y el proceso formativo de los estudiantes	2,24	2,40
Item 35: Orientar y tutelar al estudiante en el ámbito personal	2,24	2,53
Item 36: Orientar y tutelar al estudiante en el ámbito profesional	2,52	2,93

Competencias de gestión

Este es el bloque de competencias (tabla 6) en el que el profesorado percibe tener mayores necesidades de formación. En concreto, de todos los aspectos que contempla el cuestionario, el más demandado es el de establecer relaciones con otras universidades (2,96 >45 años y 4,00 en <45 años). En el grado de necesidad otorgada por el profesorado a cada una de las competencias recogidas en el cuestionario, encontramos un orden decreciente cuanto más cercano es el espacio en el que se desarrollan las relaciones, desde Universidad pasando por las que se desarrollan con otros equipos de investigación o dentro de un equipo de investigación hasta las que se dan en el propio departamento. Precisamente el EEES plantea la necesidad de ir ampliando el ámbito de las relaciones entre el profesorado universitario. Otra vez nos encontramos con que el profesorado presenta mayores carencias en aquellos aspectos que se le plantean como más novedosos e implican cambiar sus planteamientos.

Tabla 6: Medias del bloque V

Bloque V: Gestión		
Item	Mayores de 45 años	Menores de 45 años
Item 37: Establecer relaciones con otras universidades	2,96	4,00
Item 38: Relacionarse con otros equipos o grupos de investigación	2,64	3,67
Item 39: Participar en equipos o grupos multidisciplinares	2,44	3,00
Item 40: Trabajar en equipos	2,28	2,93

Competencias para la formación continua

La formación continua (tabla 7) es otro de los aspectos con mayor valoración en el cuestionario. El profesorado, consciente de las nuevas demandas, manifiesta su interés por formarse y reciclarse en metodologías de investigación (2,80 en >45 años y 2,87 en <45 años), sobre todo, en el uso de las TIC (2,60). En el caso de los mayores de 45 años le dan importancia a al buen uso de las TIC's (2,84). Por otro lado, los menores de 45 años consideran que necesitan más formación en mantenerse actualizado en metodologías docentes (2,67). En la competencia de la generación de publicaciones a partir de sus investigaciones (2,60). En lo que conciben estar preparados ambos grupos de docentes es en planificar su propio proceso formativo (2,28 >45 años y 2,13 <45 años).

Tabla 7: Medias del bloque VI

Bloque VI: Formación Continua		
Items	Mayores de 45 años	Menores de 45 años
Item 41: Organizar el propio aprendizaje a lo largo de la vida profesional (formación continua)	2,28	2,13
Item 42: Mantenerse actualizado en metodologías docentes	2,32	2,67
Item 43: Formarse y reciclarse en metodologías de investigación	2,80	2,87
Item 44: Generar publicaciones a partir de las investigaciones realizadas	2,54	2,60
Item 45: Utilizar convenientemente las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las funciones docentes e investigadoras	2,84	2,40

4.1.2 Análisis inferencial

Las medias obtenidas en el análisis descriptivo nos ayudan a percibir que no vamos a encontrar diferencias significativas entre los dos grupos de profesores que conforman nuestra investigación ya las mismas son bastante igualadas (profesores >45 y <45 años). Tal como se puede observar en la siguiente tabla (tabla 8) realizada tras el análisis de Chi – Cuadrado dónde aparecen las comparaciones entre los dos grupos que conforman nuestro trabajo.

Tabla 8: Resultados del análisis inferencial

Ítem	Chi cuadrado Valor de p (p<0,05)	Coefficiente de contingencia	
Ítem 1	0,679	0,234	Bloque I: Competencias para la planificación de la docencia
Ítem 2	0,314	0,326	
Ítem 3	0,553	0,268	
Ítem 4	0,506	0,312	
Ítem 5	0,909	0,192	
Ítem 6	0,707	0,226	
Ítem 7	0,951	0,131	
Ítem 8	0,552	0,266	
Ítem 9	0,382	0,342	
Ítem 10	0,166	0,404	
Ítem 11	0,747	0,215	Bloque II: Competencias para el desarrollo de la docencia
Ítem 12	0,412	0,300	
Ítem 13	0,338	0,319	
Ítem 14	0,423	0,297	
Ítem 15	0,484	0,282	
Ítem 16	0,371	0,270	
Ítem 17	0,989	0,126	
Ítem 18	0,603	0,296	
Ítem 19	0,453	0,324	
Ítem 20	0,724	0,222	
Ítem 21	0,738	0,218	Bloque III: Competencias para la evaluación
Ítem 22	0,236	0,381	
Ítem 23	0,301	0,289	
Ítem 24	0,853	0,139	
Ítem 25	0,694	0,187	
Ítem 26	0,874	0,172	
Ítem 27	0,062	0,428	
Ítem 28	0,331	0,355	
Ítem 29	0,348	0,316	
Ítem 30	0,344	0,318	
Ítem 31	0,647	0,242	Bloque IV: Competencias para la tutoría
Ítem 32	0,717	0,223	
Ítem 33	0,910	0,192	
Ítem 34	0,485	0,317	
Ítem 35	0,835	0,223	Bloque V: Competencias para la gestión
Ítem 36	0,464	0,322	
Ítem 37	0,179	0,404	
Ítem 38	0,347	0,350	
Ítem 39	0,787	0,239	Bloque VI: Competencias para la formación continua
Ítem 40	0,386	0,341	
Ítem 41	0,473	0,285	
Ítem 42	0,639	0,244	
Ítem 43	0,667	0,273	
Ítem 44	0,351	0,353	
Ítem 45	0,637	0,280	

5. Conclusiones

Los resultados obtenidos nos indican que los docentes universitarios perciben mayores necesidades de formación en aquellas competencias que tienen que ver con los elementos más novedosos que incorporan los planteamientos del EEES al contexto de la enseñanza universitaria.

Específicamente, donde el profesorado menor de 45 años presenta más carencias es en el dominio de competencias docentes referidas a la gestión, en mayor grado, con una media de 3,40, junto a las competencias referidas a las tutorías, con una media de 2,63.

En el caso de los docentes mayores de 45 años encontramos que una de sus mayores necesidades de formación son igualmente las competencias referidas a la gestión (bloque IV), con una media de 2,58, siendo una de las mayores puntuaciones en comparación con otros bloques en los que las puntuaciones son más bajas.

Los dos grupos que forman parte de nuestro trabajo, profesores mayores de 45 años y menores de 45 años, presentan menos necesidades de formación en aspectos que tradicionalmente han sido considerados como funciones propias de la docencia universitaria como son algunas de las competencias referidas al bloque I(planificación de la docencia), II (desarrollo de la docencia y III(evaluación).

Ambos grupos de profesores consideran las competencias de la formación continua como unas de las que más formación necesitan con una puntuación media de 2,56 y 2,53 en mayores y menores de 45 años, respectivamente. Por ello, el profesorado necesita una formación inicial y permanente específica centrada en el desarrollo de competencias profesionales docentes (ya no basta con el dominio de la disciplina).

Del mismo modo, los profesores mayores de 45 años consideran que en las competencias referidas al desarrollo de la docencia son en las que necesitan un nivel de formación menor, es decir, son el grupo de competencias en las que expresan menor demanda de necesidades, con una media de 2,23.

En el caso del grupo de docentes menores de 45 años consideran las competencias referidas a la evaluación como las que menos formación necesitarían obteniendo la puntuación más baja respecto al resto de bloques, con una media de 2,18, lo cual refleja sus escasas necesidades de formación en dichas competencias.

En general, las puntuaciones obtenidas por ambos grupos de profesores (>45 años y <45 años) son bastante similares. Este hecho, se explica porque la muestra seleccionada para llevar a cabo la investigación ha sido por conveniencia y los docentes participantes en ella tienen más de seis años de experiencia, con lo cual no son ni noveles, por lo tanto, de ahí igualmente se deduce la ausencia de diferencias significativas entre ambos grupos de edad.

Se considera importante en la trayectoria profesional de los docentes, el empeño por mejorar y conseguir herramientas y habilidades cognitivas, sociales y emocionales, de ahí, igualmente, la ausencia de diferencias significativas entre los dos grupos que forman parte de nuestra investigación. Podría decirse entonces que, la experiencia que está detrás de los dos grupos de edad, puede ser lo que justifique que las puntuaciones entre ambos estén bastante igualadas y no manifiesten grandes necesidades de formación en competencias docentes universitarias.

Los profesores de la Facultad de Educación necesitan un período de acomodación al nuevo EEES para madurar los nuevos planteamientos que éste propone (sobre todos los profesores menores de 45 años a los que como demuestran los resultados obtenidos, les está costando más el cambio) y para manejar las competencias que aún no dominan con la destreza apropiada.

Referencias

- Abad, L.,** García, T., Magro, R., y Serrano, M. (2010). Marcos de referencia del EEES. Aproximación Histórica: desde 1923 a 2010. *Revista de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente*, 8, 1 – 51.
- Álvarez, V.;** Romero, S.; Gil, J.; Rodríguez, J.; Clares, J.; Asensio, I.; Del-Frago, R.; García, B.; García, M.; González, D.; Guardia, S.; Ibarra, M.; López, R.; Rodríguez, G. y Salmerón, P. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *RELIEVE (Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa)*, 17 (1), 1-22.
- Álvarez, V.;** García, E.; Gil, J. y Romero, S. (2004). *La enseñanza universitaria. Planificación y desarrollo de la docencia*. Madrid. EOS.
- Astudillo, M. y** Rivarosa, A. (2010). Abordar la complejidad de la práctica docente universitaria: Un desafío metodológico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54 (3), 2 -11.
- Aubrun, S. y** Orifiamma, R. (1990). *Les competences de 3em. Dimension*. París. Conservatorio de Arts e Metiers
- Bajo, N.** (2010). Oportunidades y retos del Espacio Europeo de Educación Superior. *Anuario Jurídico y Económico Escorialense*, 43, 431-456.
- Caballero, M.A.** (2007). La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior como escenario para la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario: algunas propuestas para un cambio significativo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18 (2), 167- 177.
- Calvo, A. y** Mingorance, A.C. (2009). La estrategia de las universidades frente al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Complutense de educación*, 20, (2), 319 – 342.
- Cano, E.** (2005). *Cómo mejorar las competencias docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona. Graó.

- Cano, M.E.** (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista del curriculum y formación del profesorado*. Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf>. Consultado el 8/06/2012.
- Cepeda, J.M.** (2005). Metodología de la enseñanza basada en competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (4).
- Comunicado de Berlín.** Disponible en <http://www.uco.es/organizacion/eees/documentos/normasdocumentos/doc-basica/Comunicado%20de%20Berlin%202003.pdf>. Consultado 24/04/2012
- Comunicado de Praga.** Disponible en http://www.uemc.es/eees/Documents/Basicos/Comunicado_Praga_may01.pdf. Consultado el 24/04/2012
- Convención de Salamanca.** Disponible en http://www.bolognaberlin2003.de/pdf/salamanca_convention.pdf. Consultado el 24/04/2012
- Convention** on the recognition of qualifications concerning higher education in the european region (The European Treaty Series, n°165, Council of Europe – UNESCO joint Convention) Lisbon, 11 April 1997. Disponible en: <http://www.bolognaberlin2003.de/pdf/Lisbon-convention.pdf>. Consultado el 24/04/2012
- Cuadrado, I. y Fernández, I.** (2008). Nuevas competencias del profesor en el EEES: Una experiencia de innovación docente. *Revista Electrónica Teorías de la Educación*, 9 (1), 197 – 211.
- Cumbre de Barcelona.** Disponible en http://www.institucional.us.es/eees/formacion/06_cumbre_barcelona2002.pdf. Consultado el 24/04/2012
- Declaración de Bolonia.** Disponible en <http://www.uam.es/europea/antiguaEEES/declaracionbolonia>. Consultado el 24/04/2012
- Declaración de Graz.** Disponible en http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/doceua/Declaracion_de_Graz.pdf. Consultado el 24/04/2012
- De Ketele, J.M.** (2003). La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: luces y sombras. *Revista de Educación*, (331), 143-169.
- DESECO – OCDE.** (2002). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. Summary of the final report “Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society”. Disponible en http://www.portalstat.admin.ch/desecco/desecco_finalreport_summary.pdf. Consultado el 24/04/2012
- Flavell, J.** (1992). *Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive – Developmental Inquiry*, en: T. Nelson (Ed), *Metacognition: Core Readings*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Hargreaves, A.** (2003). *Enseñar en la Sociedad del Conocimiento*. Barcelona. Octaedro.
- López, J.I** (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, 356, 279-301.
- López, V.M.** (2005). Presentación. Evaluación, Aprendizaje y Docencia Universitaria. Su relación con el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (4), 1-4.

- Mas, O. y Ruiz, C.** (2002). El profesor universitario en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Perfil competencial y necesidades formativas. I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la formación permanente del profesorado. Disponible en http://webs2002.uab.es/paplicada/DOCyPDF/MASyRUIZ_FODIP2007_v2.pdf. Consultado el 25/06/2012
- MEC** (2006). Borrador de propuesta Directrices para la Elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Máster. Madrid: MEC.
- MEC** (2005). Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título.
- Perrenoud, Ph.** (2001): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona. Graó.
- Perrenoud, PH.** (2004). *10 nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona. Graó.
- Perrenoud, Ph.** (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? Red U. *Revista de Docencia Universitaria, número monográfico II: Formación centrada en competencias (II)*. Disponible en http://www.redu.m.es/Red_U/m2. Consultado el 18/06/2012.
- Real Decreto 1125/2003**, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (BOE núm.224, 18 de Septiembre 2003, Artículo 3.)
- Real Decreto 1393/2007**, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Rial, A.** (1997). *La formación profesional: introducción histórica, diseño del currículo y evaluación*. Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones
- Valle, J.M.** (2004). 50 años de política educativa de la Unión Europea (1951): fundamentos y acciones. (tesis inédita defendida en la UNED).
- Van Zanten, A.** (2011). *Les politiques d' Education*. Paris. PUF.
- Venegas, M.** (2012). Sociología y formación del profesorado: aportaciones y balance en el nuevo paradigma universitario. *Educatio siglo XXI*, 30, (2), 403 – 422.
- Zabalza, M. A.** (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid. Narcea.

A qualidade para educação de 0 a 5 anos no Brasil: O que dizem os documentos e as pesquisas

Daniele Ramos de Oliveira, Célia Maria Guimarães

UNESP (Brasil)

unespdaniele@gmail.com, cmgui@fct.unesp.br

Resumo

Neste artigo, são apresentados resultados de pesquisa sobre a constituição do conceito e dos elementos de qualidade da educação para crianças de até cinco anos oferecida nas instituições de educação infantil, no Brasil. A pesquisa tem como *corpus* os documentos publicados pelo Ministério da Educação, de 1995 a 2009. Também foi realizado um mapeamento bibliográfico das pesquisas acadêmicas publicadas e disponíveis em *websites*, no período de 1996 a 2012, cujo objeto tenha sido a análise da qualidade do atendimento na educação infantil brasileira. Os resultados indicam que a discussão sobre a qualidade na educação infantil tem adquirido maior evidência a partir da década de 1990 e que a qualidade é um conceito polissêmico que envolve diferentes dimensões e está conectada ao contexto, à proposta pedagógica e ao currículo das instituições. São diversos os elementos para perspectiva da qualidade da educação infantil, entre os quais: planejamento institucional; espaços, materiais e mobiliários adequados às culturas infantis; formação e condições de trabalho para professores e demais profissionais; cooperação e troca com as famílias; respeito aos aspectos emocionais infantis; afetividade entre profissionais; planejamento e registro das atividades; gestão e organização escolar com compartilhamento de poder. Entretanto, a publicação de documentos não tem sido medida suficiente para garantia ao atendimento dos diversos critérios de qualidade nas instituições de educação infantil públicas, o que pode causar prejuízos ao envolvimento das crianças brasileiras no contexto de um atendimento educacional. In this paper, we present results of research on the formation of the concept and elements of quality education for children up to five years offered in educational institutions in Brazil. The research is corpus documents published by the Ministry of Education, 1995-2009. We also conducted a literature mapping of scholarly research published and available on websites, in the period from 1996 to 2012, whose purpose was to analyze the quality of care in early childhood education in Brazil. The results indicate that the discussion on quality in early childhood education has acquired more evidence from the 1990s and that the quality is a polysemic concept that involves different dimensions and is connected to the context, the pedagogical and curriculum of institutions. There are several elements to prospect the quality of early childhood education, including: institutional

planning, spaces, materials and furniture suited to children's culture, training and working conditions for teachers and other professionals, cooperation and exchange with families, with the aspects children's emotional; affection among professionals, planning and recording of activities, management and school organization with power sharing. However, the publication of documents has not been far enough to guarantee the compliance with various quality standards in public educational institutions, which can cause damage to the involvement of Brazilian children in the context of an educational service.

Palavras-chave: Educação Infantil, Qualidade, Pesquisa bibliográfica.

1. Introdução

A qualidade é um conceito relativo e dinâmico, por ser a qualidade um atributo essencial da realidade, de acordo com Rios (2001). Nesta perspectiva, o conceito de qualidade é abrangente, multidimensional, social e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica e num contexto concreto.

Há uma diversidade de definições para qualidade, subordinadas ao momento histórico, às ideologias, aos valores, às concepções de como a criança pensa e aprende, às afiliações políticas das pessoas, às suas tradições, aos interesses, aos papéis assumidos nas instituições, entre outros aspectos intervenientes. A compreensão do que é qualidade varia de acordo com o contexto e suas necessidades específicas (Oliveira-Formozinho, 2001; Craidy, 2002).

Neste sentido, a necessidade de uma educação infantil de qualidade é inquestionável, porém o que se deve examinar é o significado que se dá à qualidade, conceito este que guarda em sua compreensão uma multiplicidade de elementos. Considerando que a qualidade não é um termo de sentido unívoco, o que se busca apresentar neste artigo é uma breve análise da constituição do conceito e dos elementos de qualidade da educação de zero a cinco anos, oferecida nas instituições de educação infantil no Brasil. Essa intenção tem sua justificativa na recorrente afirmação presente em nossos documentos oficiais e nas pesquisas da área: a criança tem direito a educação pública e de qualidade e aos resultados de estudos referenciados no decorrer deste texto que indicam distanciamento entre o que é anunciado e o que é praticado nas creches e pré-escolas (Campos et al., 2006; Campos et al., 2011).

De acordo com Campos et al. (2011), a trajetória do debate sobre a qualidade da educação infantil seguiu rumos específicos e diversos quando comparado ao ensino fundamental e médio. Nesses últimos níveis de ensino, o debate se confundiu com as disputas sobre a implantação dos sistemas centralizados de avaliação quantitativa de rendimento dos alunos, adotados em muitos países e,

também, no Brasil, a partir dos anos 1990. Já na educação infantil, o debate sobre a qualidade foi centralizado no direito das crianças, especialmente, na busca de um atendimento que tivesse como foco principal as necessidades de desenvolvimento da criança pequena.

Nesse sentido, a discussão que propomos sobre os conceitos e elementos da qualidade da educação infantil abrangem documentos e pesquisas acadêmicas. Antes disso, porém, é necessário mencionar a metodologia utilizada, comportando os procedimentos de localização, seleção, síntese e sistematização dos materiais que serão abordados.

1.2. Metodologia

A qualidade da educação infantil tem sido objeto de diferentes políticas públicas, evidenciadas nos documentos oficiais. Para discussão proposta neste artigo, portanto, foram selecionadas as principais publicações de orientação federais, emanadas de órgãos e conselhos do Ministério da Educação, que tem subsidiado a questão da qualidade do atendimento de creche (até 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos) no Brasil, a saber: “Critérios para o Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais da criança” (1995/2009); “Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil” (1998); “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (2006); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009a) e Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009b).

Também foi desenvolvido um mapeamento bibliográfico das pesquisas acadêmicas brasileiras vinculadas aos Programas de Pós-Graduação em Educação que focalizam a questão da qualidade na educação infantil, publicadas entre 1996 e 2012. As dissertações de mestrado e teses de doutorado foram escolhidas como *corpus* por ser a Pós-Graduação um lugar privilegiado da produção de conhecimento, em torno da qual se articulam diferentes pesquisadores para desenvolver projetos de interesse social, por um período relativamente extenso, com determinado rigor científico e aprofundamento teórico, que garantem sua credibilidade. Considera-se que as pesquisas acadêmicas podem auxiliar a esclarecer os conceitos e elementos da qualidade na educação infantil, em diferentes realidades.

O marco inicial do período escolhido para mapeamento das produções ocorreu em função da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que propõe a Educação Infantil como direito da criança, dever do Estado e opção da família, além de reafirmar a educação da criança de zero a 6 anos também como direito constitucional dos pais trabalhadores (Brasil, 1996).

O mapeamento bibliográfico foi realizado no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com base nos seguintes descritores: “avaliação/Educação Infantil”; “avaliação/pré-escola”; “avaliação/

creche”; “qualidade/Educação Infantil”; “qualidade/creche”; “qualidade/pré-escola”. O critério de seleção principal foi que os estudos tivessem como foco central a discussão sobre a qualidade da educação infantil.

Outro critério adotado para composição da amostragem foi que os estudos estivessem disponíveis em *websites* e vinculados a Programas de Pós-Graduação em Educação. Esse último procedimento se justifica pelo fato de esses estudos poderem utilizar outros referenciais teóricos, pouco comuns na educação, o que poderia desencadear uma análise ainda mais complexa que aquela prevista para o espaço possível a este texto.

No período entre 1996 e 2012, foram localizadas 23 pesquisas acadêmicas. Após o processo de localização, procedeu-se à leitura dos resumos das pesquisas, cujo conteúdo possibilitou as classificações preliminares. Na sequência, foram identificados os temas abordados e os principais resultados. A partir disso, foi desenvolvida a análise que se apresenta.

2. Os documentos

O documento “Critérios para o Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais da criança” (1995/2009) é composto de duas partes, sendo que a primeira contempla critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, ou seja, às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças. Na segunda parte são apresentados os critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches.

Tabela 1. Elementos de qualidade contidos no documento “Critérios para o Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais da criança” (1995/2009)

Critérios para unidade de creche (práticas concretas)	Critérios para políticas e programas de creche (diretrizes e normas)
Desenvolvimento de identidade cultural, racial e religiosa	Respeito aos direitos fundamentais da criança
Brincadeira	Brincadeira
Atenção individual	
Ambiente acolhedor, seguro e estimulante	Reconhecimento do direito das crianças a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante
Atenção especial durante seu período de adaptação à creche	
Proteção, afeto e à amizade, direito à expressar seus sentimentos	

Alimentação sadia	Alimentação saudável
Higiene e à saúde	Higiene e saúde
Contato com a natureza	Ampliação de seus conhecimentos e do contato com a natureza.
Desenvolvimento de sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão	Comprometimento com o bem-estar e o desenvolvimento da criança
Movimento em espaços amplos	

Vale a pena ressaltar que nesse documento, creche é compreendida como o atendimento para crianças de até 6 anos de idade, em tempo integral. Difere, portanto, do que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que dispõe que o atendimento em creches se destina a crianças de faixa etária de até 3 anos de idade, tanto em período integral como parcial.

Relativamente ao atendimento na Educação Infantil, o MEC propôs, em 2006, os “Parâmetros Nacionais de Qualidade” (Brasil, 2006), nos quais o conceito de qualidade comparece assim sintetizado:

- 1) a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações; 2) depende do contexto; 3) baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades; 4) a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas. (Brasil, 2006, p.24).

Nos “Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil” (Brasil, 1998) são apontadas metas de qualidade para que as crianças tenham um desenvolvimento integral, ou seja, esse documento pode funcionar como elemento orientador de ações na busca da melhoria de qualidade da educação infantil brasileira, mas não tem a pretensão de resolver os complexos problemas dessa etapa educacional, conforme ressaltado:

A busca da qualidade do atendimento envolve questões amplas ligadas às políticas públicas, às decisões de ordem orçamentária, à implantação de políticas de recursos humanos, ao estabelecimento de padrões de atendimento que garantam espaço físico adequado, materiais em quantidade e qualidade suficientes e à adoção de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento, para as quais este Referencial pretende dar sua contribuição.” (Brasil, 1998, p.11).

Mais tarde, em 2009, em continuidade à política de atendimento na Educação Infantil, o MEC divulga os seguintes indicadores de qualidade: 1 - planejamento institucional; 2 - multiplicidade de experiências e linguagens; 3 - interações; 4 - promoção da saúde; 5 - espaços, materiais e mobiliários; 6 - formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7 - cooperação e troca

com as famílias e participação na rede de proteção social (Brasil, 2009b). O objetivo foi oferecer elementos para avaliação das condições de atendimento das crianças, além de fomentar a reflexão sobre as propostas curriculares para a etapa da educação infantil.

Já as “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil” (Brasil, 2009a) não apresentam especificamente indicadores de qualidade ou um conceito, mas definem, com caráter de obrigatoriedade, os princípios, fundamentos e procedimentos que orientariam os sistemas brasileiros de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas destinadas às instituições de educação infantil. Assim, sendo, destacam-se os princípios que deveriam ser respeitados, pelas instituições, no atendimento às crianças:

- I) Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- II) Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- III) Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2009, p.18).

Diante dos aspectos destacados nesses documentos, considera-se que a qualidade é um termo vinculado não só ao atendimento da criança na instituição de educação infantil como também à proposta pedagógica e ao currículo que orienta (ou deveria orientar) este fazer.

A compressão sobre o que é qualidade e a definição de qual qualidade se quer para o atendimento infantil, é condição para a construção de propostas pedagógicas e curriculares com identidade própria. A clareza sobre a qualidade desejada e sobre o currículo específico da Educação Infantil subjaz à constituição da identidade desse nível de ensino, bem como da identidade do adulto a ser formado para nele atuar como professor(a). (Guimarães & Garms, 2013, p.26).

Por essa razão, é necessária a coerência entre a concepção de qualidade e a elaboração do currículo para a creche/pré-escola. Campos et al. (2006) já afiançava, com base nos resultados de pesquisa, o distanciamento entre o que dispõem os documentos oficiais, as proposições presentes nas políticas públicas brasileiras e as práticas educativas encontradas na etapa da educação infantil, além de destacar a precariedade observada em relação ao atendimento em creches. Em estudo mais recente Campos (2013) traz à baila a crescente pressão pela avaliação de resultados do atendimento infantil e aborda dilemas e desafios às políticas públicas e programas de Educação Infantil no que diz respeito à avaliação da qualidade e do impacto desta etapa nos anos seguintes da escolaridade. Nesta perspectiva, enfatiza que currículo e modelo pedagógico contextualizado são fundamentais para garantia dos direitos da criança.

Se, por um lado, a qualidade é um conceito relativo que deve surgir de um debate democrático e ser constantemente revisto, por outro lado, as crianças têm direito a um atendimento que respeite suas necessidades e seu protagonismo, e os aspectos mencionados devem fazer parte desse debate. Se, em uma democracia, os objetivos mais gerais da educação não podem ser diferentes para crianças socialmente desiguais, é possível que os meios para alcançá-los sejam diversos. Aprofundar esse questionamento talvez ajude a avançar o debate na direção de experiências educativas que contribuam para uma sociedade mais justa. (Campos, 2013, p. 41).

Esse panorama entrevê outro momento que se configura sobre a qualidade na educação infantil no Brasil.

3. As pesquisas acadêmicas

As pesquisas acadêmicas sobre qualidade da educação infantil encontradas no mapeamento bibliográfico que envolveu o período de 1996 a 2012, se referem, em sua maioria, à compreensão do conceito de qualidade por diferentes representantes da comunidade educativa. Há também estudos que abrangem tentativas de análises de determinados aspectos de qualidade em instituições de educação infantil. Além desses, foi formado um último agrupamento de estudos que retratam experiências que abordam modelos de avaliação institucional que tem como objetivo garantir o cumprimento dos padrões mínimos de qualidade.

O agrupamento de temáticas de pesquisas acadêmicas sobre qualidade da educação infantil é apresentada, sinteticamente, na Tabela 1:

Tabela 2. Distribuição de temáticas das pesquisas acadêmicas (1996-2012) sobre qualidade da Educação Infantil

Temáticas evidenciadas	Quantidade de estudos
Concepções e representações de qualidade por parte de diferentes segmentos	10
Implantação de um instrumento ou de uma experiência de avaliação institucional	3
Análises da “qualidade” do atendimento nas instituições de educação infantil	11

Na dimensão “concepções e representações de qualidade por parte de diferentes segmentos”, foram agrupados dez estudos, cujo propósito foi investigar como a qualidade na Educação Infantil é compreendida por diferentes atores educacionais: direção, coordenação pedagógica, pais, professores, funcionários e crianças.

Os estudos desse segmento, em sua maioria, contemplavam diversos sujeitos, como professores, gestores, funcionários e pais, mas poucos, mais especificamente dois (Sousa, 2006, João, 2007), abrangiam a visão da criança. João (2007) evidencia que oportunizar a escuta das vozes das crianças, pais e professores para que revelem seus saberes, idéias e expectativas acerca de um atendimento de qualidade na educação infantil coloca-se como passo primordial para que se oportunize a construção de relações de diálogo entre as instituições de educação infantil e família assim como para construção de uma educação infantil de qualidade. A mesma autora destaca o quanto o conceito de qualidade é visto de modo diferente por cada sujeito:

[...] para as professoras, ele passa diretamente pelos momentos de pensar e organizar as questões estruturais que são facilitadoras do processo educacional, para as famílias ele está relacionado a proteção, provisão e “educação” enquanto enquadramento social das crianças, ou seja nos resultados, esperados por eles, da educação dos seus filhos. Já para as crianças qualidade é sinônimo de prazer, prazer em aprender, em estar junto, em brincar, em comer, demonstrando pouca preocupação com a estrutura ou o resultado, mas diretamente com o processo diário vivido por elas no interior das instituições. (João, 2007, p.7)

As pesquisas de Basso (2004) e Ribeiro (2010) apontam que o poder é disputado e que os “consensos” sobre qualidade são negociados ou são frutos do prevalecimento a ideologia de um grupo sobre os demais. Os resultados da qualidade, enquanto conceito construído, num processo participativo e dialógico, são suscetíveis a várias distorções, de acordo com a posição/cargo que cada sujeito participante ocupa dentro da instituição. Segundo Ribeiro (2010), a construção do conceito de qualidade de modo compartilhado, entre os diversos atores escolares ainda encontra empecilhos para se concretizar devido, entre outros aspectos, à rígida organização hierárquica das instituições. Diante disso, foi possível perceber os desencontros entre a equipe educacional de uma mesma escola, o que sinaliza para a necessidade de se pensar na integração de todo o conjunto dos elementos considerados significativos para uma educação infantil que busque a qualidade. (Basso, 2004).

Para investigar a qualidade da educação infantil, um dos estudos (Ribeiro, 2010) tomou por base os elementos presentes no documento de orientação federal “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”. Outros estudos utilizaram alguns elementos desse mesmo documento ou criaram outros elementos, de acordo com a realidade encontrada. Cabe destacar os indicadores de qualidade utilizados nas pesquisas: ambiente, estrutura física adequada, clima escolar, gestão, organização escolar, formação e desenvolvimento da equipe multidisciplinar, qualificação docente, currículo, envolvimento dos pais e da comunidade, parceria escola e família, bom aprendizado e desenvolvimento, professores que realizem planejamento e registro das atividades desenvolvidas e que organizem espaços e tempos, espaço/tempo para que as professoras possam refletir sobre suas

práticas cotidianas, aspectos emocionais da criança e afetividade entre professores e auxiliares.

Os desafios destacados como obstáculos para a realização de um trabalho de qualidade junto a crianças de educação infantil aparecem relacionados às atribuições assistencialistas das entidades, carência de profissionais, relação família-escola, escassez de recursos, falta de reconhecimento do poder público e distanciamento dos mantenedores no que se refere à gestão das entidades como instituições escolares (Tavares, 2012).

Três pesquisas acadêmicas foram agrupadas na dimensão “implantação de um instrumento ou de uma experiência de avaliação institucional”.

Os critérios de qualidade para a educação de bebês e crianças pequenas e suas implicações na formação de educadores em contexto constituíram os objetos de estudo da tese de doutorado de Zucoloto (2011). Com esse trabalho, a autora almejou identificar o que se entende por qualidade na educação de bebês e crianças pequenas e se a escala ITERS-R, que avalia o ambiente para crianças de zero a trinta meses, em instituições infantis, seria num instrumento fidedigno para a avaliação de creches. A autora evidencia que o instrumento é apropriado para avaliação de ambientes para crianças da faixa etária investigada, desde que sua implementação seja acompanhada pela formação dos profissionais que utilizariam o instrumento. Além disso, a reflexão sobre os diversos itens que compõem a escala do ambiente educativo, em um processo colaborativo entre o pesquisador e as educadoras, também pode contribuir para uma formação em contexto, que respeita a autonomia do educador para avaliar a sua prática educativa.

Ciasca (2003), por sua vez, propôs analisar alguns referenciais de qualidade para as instituições de Educação Infantil (estrutura física, proposta pedagógica, formação dos professores e formação continuada, análise das avaliações na escola, comunicação com os pais e satisfação dos participantes, professores, pais e funcionários), apresentando um modelo de instrumento de avaliação dessa qualidade a ser usado pelos órgãos responsáveis e interessados em melhorar o atendimento das crianças de até seis anos. Esses referenciais são: estrutura física, proposta pedagógica, formação dos professores e formação continuada, análise das avaliações na escola (do desenvolvimento da criança, da auto-avaliação do professor e da escola), comunicação com os pais e, por fim, satisfação dos participantes, professores, pais e funcionários. A autora concluiu que cada um desses referenciais de qualidade só o será, de fato, quando estiver interligado aos demais.

O terceiro estudo (Rampazzo, 2009) examinou o processo de implantação de uma experiência de avaliação Institucional vivenciada por uma escola municipal de Educação Infantil, em Campinas-SP. A autora ressalta que todos os segmentos precisam cooperar para a avaliação institucional e que essa se constitui como um processo que leva tempo para se concretizar, uma vez que os sujeitos envolvidos precisam negociar entre si a melhor forma de realizar essa avaliação, visando à melhoria de qualidade.

Na dimensão “análises da ‘qualidade’ do atendimento nas instituições de educação infantil”

foram agrupados 11 estudos. Nesse agrupamento, diversos fatores são associados a questão da qualidade, como os impactos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, o brincar na prática pedagógica, a organização da prática pedagógica, as relações entre formação profissional específica e qualidade, a organização do ambiente, entre outras dimensões estruturais que parecem ter por fim obter um diagnóstico da realidade. A seguir, destacam-se alguns dos estudos e seus achados.

Almeida (2009) que tratou das relações entre a formação profissional específica e a qualidade na educação infantil construiu indicadores de qualidade da formação específica divididos em três grupos: formação inicial, formação em serviço e prática pedagógica docente. Os resultados de seus estudos ainda apontaram, dentre outros aspectos, que a prática refletida é ferramenta fundamental para uma docência de qualidade e deve estar presente em toda instituição de educação infantil preocupada com a qualidade.

Capistrano (2005) destaca que a qualidade na educação infantil está associada a fatores do contexto (compromisso da família, do governo e da escola), à prática do professor (atuação e formação) e à própria concepção que se tem na escola sobre educação infantil. Ressalta que o brincar ainda não é apontado como uma das dimensões da qualidade no cotidiano escolar pelas professoras de educação infantil, sendo necessária uma reflexão teórico-prática para que a brincadeira possa ocupar um espaço central nos fazeres cotidianos. As professoras, sujeitos da pesquisa, apontaram que para melhoria da qualidade são necessários mais recursos, formação e compromisso de todos, inclusive mudanças em suas próprias práticas pedagógicas.

Souza (2012) analisou como a organização da prática pedagógica participa da construção da qualidade na educação infantil, no contexto da escola de tempo integral na visão de professores. Nesse contexto, os maiores desafios apontados na organização da prática pedagógica são: escassez de recursos humanos e materiais, desvios de função, excesso de atividades, horário entre os dois turnos, carência afetiva das crianças, apoio dos pais. As maiores contribuições da prática pedagógica para uma educação infantil de qualidade nas escolas de tempo integral advêm de: um trabalho diversificado que reconheça o contexto social da criança; uma rotina bem estruturada com condições de ser seguida adequadamente; desenvolvimento de projetos interessantes, significativos e contextualizados que propiciem a formação integral da criança.

Felipe (2005) aponta que para alcançar a qualidade na educação infantil na perspectiva da organização do ambiente escolar, é necessária a elaboração de uma proposta pedagógica. Como elementos dificultadores para organização do ambiente, que podem comprometer a qualidade, são citados: a falta de planejamento da professora e a ausência de um coordenador pedagógico na escola.

Sebastiani (1996) focaliza a qualidade da rede municipal de creches em Curitiba, durante o período de 1989 a 1992. Conclui que é preciso se atentar para que no ímpeto de abandonar uma visão assistencialista da creche, e de transformar esta em instituição educacional, não se caia numa

preocupação unicamente “pedagógica”, de modo a desconsiderar outros fatores indissociáveis da oferta de um serviço de qualidade.

Por fim, Bogarim (2012) investigou as dimensões de qualidade da educação infantil no contexto da pedagogia Waldorf em uma escola particular do Distrito Federal. A qualidade da educação infantil foi analisada a partir de quatro indicadores construídos para este estudo: ambiente, ritmos, experiências formativas e interações/relações. “A análise das informações evidenciou a pertinência da aplicabilidade desses indicadores no contexto da Pedagogia Waldorf, bem como a relevância de considerar-se holisticamente a criança em desenvolvimento.” (Bogarim, 2012, p.7)

Conforme é possível verificar, a qualidade é um conceito polissêmico que envolve diferentes dimensões e está conectada à proposta pedagógica e ao currículo das instituições. A discussão sobre a qualidade na educação infantil tem adquirido maior evidência a partir da década de 1990. Entretanto, a publicação de documentos não tem sido medida suficiente para garantia dos critérios de qualidade nas instituições de educação infantil públicas, conforme demonstram os resultados de pesquisas, que são influenciados por diferentes fatores, tais como o contexto, o ambiente e as interações adulto-criança que ali ocorrem, a formação do professor, o lugar ocupado pelo “brincar” nas práticas cotidianas, o financiamento da educação infantil entre outras tantas questões.

4. Considerações finais

A perspectiva do que seja qualidade na educação infantil parece ser um caminho a ser trilhado por cada instituição, embora já exista um rumo, que se constitui com base nos documentos aqui abordados, o qual direciona para os seguintes elementos: planejamento institucional; espaços, multiplicidade de experiências e linguagens; promoção da saúde; materiais e mobiliários adequados às culturas infantis; formação e condições de trabalho para professores e demais profissionais; cooperação e troca com as famílias; respeito aos aspectos emocionais infantis; afetividade entre profissionais; planejamento e registro das atividades; gestão e organização escolar com compartilhamento de poder.

As pesquisas acadêmicas abordaram também os elementos que podem dificultar um atendimento de qualidade na educação infantil, a saber: falta de planejamento por parte dos professores; escassez de recursos humanos (coordenador pedagógico e outros profissionais) e materiais; carência afetiva das crianças, problemas na relação família-escola e falta de reconhecimento/valorização do poder público desse nível de ensino.

Depreende-se com isso que não há uma única qualidade e que são diversos os fatores que interferem na sua concretização. A publicação de documentos não tem sido medida suficiente para garantia ao atendimento dos diversos critérios de qualidade nas instituições de educação infantil

públicas, o que pode causar prejuízos ao envolvimento das crianças brasileiras no contexto de um atendimento educacional.

Diante disso, a avaliação da educação infantil se torna conveniente ao objetivo de qualificar o atendimento institucionalizado de nossas crianças, caso os seus resultados se prestem ao que refere Campos (2013): considerar os contextos de cada realidade para a qual será proposto um modelo curricular e para a qual serão feitas opções pedagógicas. O envolvimento das crianças num ambiente de educação infantil, que não cria obstáculos ao seu direito ao desenvolvimento e as aprendizagens, passa pela avaliação da educação infantil, pela proposição de uma abordagem pedagógica e curricular contextualizada, pela ótima formação dos professores e pela compreensão de qual qualidade estamos referindo.

Referências

- Almeida, F. A.** (2009). *Formação profissional específica no contexto da educação infantil de qualidade* Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação – Universidade de Brasília, Brasília.
- Basso, C. F. R.** (2004). *Qualidade na educação infantil: a visão de professores e gestores*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação – Universidade de Brasília, Brasília.
- Bogarim, M. C. S. P. B.** (2012). *A qualidade da educação infantil no contexto da Pedagogia Waldorf: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação – Universidade de Brasília, Brasília.
- Brasil.** (1996). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Diário Oficial da União.
- Brasil.** (1995). *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC.
- Brasil.** (2009b). *Indicadores de qualidade na educação infantil*. Brasília: MEC.
- Brasil.** (2006). *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília: MEC.
- Brasil.** (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC.
- Brasil.** (2009a). *Resolução CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009: Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil*. Brasília: Diário Oficial da União.
- Campos, M. M., Esposito, Y. L., Bhering, E., Gimenes, N. & Abuchaim, B.** (2011). A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, 41 (142).
- Campos, M.M.; Füllgraf, J.; Wiggers, V.** (2006). A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, 36 (127), 87-128.
- Campos, M. M.** (2013). Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. *Cadernos de Pesquisa*, 43 (148), 22-43.

- Capistrano, F. P.** (2004). *O brincar e a qualidade na educação infantil: concepções e prática do professor*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação – Universidade de Brasília, Brasília.
- Ciasca, Maria I. F. Lima.** (2003). *Qualidade na educação infantil: proposta de avaliação institucional em busca de novos rumos*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- Craidy, C. M.** (2002). A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In M.L. Machado (Ed.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. p.117-132. São Paulo: Cortez.
- Felipe, D. A.** (2005). *A organização do ambiente escolar e as necessidades do desenvolvimento da criança: em busca da qualidade na educação infantil*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação – Universidade de Brasília, Brasília.
- Guimarães, C. M. & Garms, G. M. Z.** (2013). Currículo para a educação e o cuidado da criança de 0 a 5 anos? *Revista Educação- PUC-Campinas*. Campinas, 18, 19-35.
- João, J. S.** (2007). *Educação infantil para além do discurso da qualidade: sentidos e significações da educação infantil para pais, professores e crianças*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Oliveira-Formozinho, J.** (2001). A visão de qualidade da associação criança: contributos para uma definição. In: J. Oliveira-Formozinho & J. Formozinho, (Eds.) *Associação criança: um contexto de formação em contexto*. p.166-176. Braga: Livraria do Minho.
- Rampazzo, Vania C. T.** (2009). *Avaliação institucional de educação infantil: um campo de possibilidades*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Ribeiro, B.** (2010). *A qualidade na educação infantil: uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Rios, T. A.** (2001). *Compreender e Ensinar: Por uma docência da melhor qualidade*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- Sebastiani, M. T.** (1996). *Educação infantil: o desafio da qualidade – um estudo da rede municipal de creches em Curitiba – 1989 a 1992*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas,
- Sousa, M. M. S.** (2006). *Qualidade na educação infantil: o olhar da criança sobre a pré-escola*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- Souza, E. A. M.** (2012). *Prática pedagógica de qualidade na educação infantil em escola de tempo integral: visão de professores*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação - Universidade de Brasília, Brasília.
- Tavares, L. A. S.** (2012). *Educação Infantil e terceiro setor do município de Santos: o desafio da qualidade*. Dissertação de Mestrado – Universidade Católica de Santos, Santos.
- Zucoloto, K. A.** (2011). *Educação infantil em creches - uma experiência com a escala ITERS-R*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Estrategias de afrontamiento ante problemas con las notas y su relación con ajuste psicológico en escolares

Morales Rodríguez, Francisco Manuel

Facultad de Psicología. Universidad de Málaga (España)

E-mail: framorrod@uma.es

Resumen

En el presente trabajo se pretende analizar la relación entre estrategias de afrontamiento empleadas ante problemas con las notas y variables de desajuste en alumnos de Educación Primaria. Los participantes en esta investigación fueron 402 alumnos, con edades comprendidas entre 9 y 12 años. Los alumnos rellenaron el instrumento de Estrategias Situacionales de Afrontamiento en Niños (ESAN), el Inventario Infantil de Estresores Cotidianos (IIEC) y el Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (BASC). Se han efectuado análisis de correlación de los cuatro factores que componen el ESAN (solución activa, afrontamiento improductivo, evitación y emoción) con el estrés autopercebido y las cuatro escalas globales del BASC (síntomas emocionales, desajuste escolar, desajuste clínico y adaptación personal). Los resultados muestran que el empleo de estrategias de afrontamiento descritas como productivas se asocia con una saludable adaptación personal y escolar, mientras que el empleo de estrategias de afrontamiento improductivas se asocia con estrés percibido y otras variables de inadaptación socioemocional. Finalmente, se enfatiza la necesidad de intervenciones educativas ante estresores escolares, con una participación más activa de maestros y padres que promuevan en el alumnado el desarrollo de destrezas de afrontamiento efectivas. En este sentido, es conveniente diseñar programas de intervención psicoeducativa para población escolar que permitan conocer y optimizar las estrategias de afrontamiento empleadas, apoyando e instaurando aquellas formas de afrontamiento que en la evaluación se muestran más eficaces y productivas.

Palabras clave: estrategias de afrontamiento; estrés autopercebido; inadaptación social y escolar.

Abstract

This paper analyzes the relationship between coping strategies used for problems with notes and misfit variables in Elementary Education students. Participants in this study were 402 students aged between 9 and 12 years. Students completed the instrument Situational Coping Strategies in Children (ESAN), Inventory of Daily Stressors Child (QFII) and System Behavioral Assessment of Children and Adolescents (BASC). We have performed correlation analysis of the four factors

of the ESAN (active solution, unproductive coping, avoidance and emotion) with self-perceived stress and the four global scales of the BASC (emotional symptoms, school maladjustment, clinical maladjustment and personal adjustment). The results show that the use of coping strategies described as production is associated with a healthy personal and school adaptation, while employment of unproductive coping strategies associated with perceived stress and other emotional maladjustment variables. Finally, it emphasizes the need for educational interventions to school stressors, with an active participation of teachers and parents to promote in students the development of effective coping skills. In this regard, it is appropriate psychoeducational intervention programs for schoolchildren that reveal and optimize coping strategies employed, supporting and establishing those ways of coping in the evaluation are more efficient and productive.

Keywords: Coping strategies, self-perceived stress, social and school maladjustment.

1. Introducción

En el ámbito escolar, existen investigaciones clásicas centradas en el afrontamiento de niños y adolescentes ante eventos cotidianos estresantes de naturaleza académica e interpersonal y su grado de ajuste emocional. En este sentido, una primera investigación a destacar es la de Compas, Malcarne y Fondacaro (1988), que encontraron que niños y adolescentes fueron moderadamente consistentes en el uso de estrategias centradas en el problema y en la emoción ante estresores académicos. Concretamente ante dichos estresores las estrategias empleadas basadas en la solución activa del problema correlacionaron negativamente con problemas conductuales/emocionales en niños y adolescentes, mientras que el mayor empleo de estrategias improductivas se asoció positivamente a mayor presencia de problemas emocionales/conductuales.

Con respecto a problemas escolares, otro estudio a destacar es el de Griffith, Dubow e Ippolito (2000), que analizaron las estrategias de afrontamiento utilizadas por los niños para afrontar estresores escolares. Se concluyó que niños y adolescentes utilizaron más frecuentemente estrategias de afrontamiento de tipo aproximación/acercamiento al problema ante estresores académicos. Con respecto al ajuste psicológico derivado de este tipo de estrategia de afrontamiento, el afrontamiento basado en la aproximación, acercamiento o solución activa del problema predice unos resultados más favorables, es decir, un mayor grado de ajuste y adaptación mientras que un mayor empleo de estrategias de tipo evitativo ante estos estresores se asocia a menos ajuste, menor grado de bienestar y comportamientos más desadaptativos.

En la misma línea, en el ámbito escolar, Mantzicopoulos (1997) estudió cómo los niños afrontan

las malas calificaciones escolares y su impacto en variables socioemocionales mediante el empleo de determinadas estrategias de afrontamiento infantil. En dicho estudio se analizaron las siguientes variables y su interacción: orientación motivacional, expresión de emociones, atribución del suspenso, competencia autopercebida, eventos familiares y estatus socioeconómico. Los resultados mostraron que el afrontamiento productivo/positivo basado en la solución activa del problema correlacionó en mayor medida con la motivación intrínseca orientada al éxito, la presencia de menos emociones negativas tras el suspenso, mayor atribución a factores circunstanciales inestables que a factores estables inmodificables y ello también correlacionó con una mayor competencia autopercebida.

Para concluir, conviene destacar que las conductas de afrontamiento han de considerarse como fruto de un proceso que depende de la evaluación que el sujeto realiza de las demandas de una situación o problema concreto. Así, las estrategias de afrontamiento suscitadas ante un problema dado pueden diferir mucho de las empleadas en otras situaciones distintas. En el presente trabajo se estudia cómo el empleo de unas u otras estrategias de afrontamiento ante problemas con las notas se asocia con mayor o menor grado de ajuste y adaptación. Por ello, el objetivo general del presente trabajo es valorar el tipo de estrategias de afrontamiento ante problemas con las notas utilizadas por escolares andaluces, analizando cómo el empleo de unas u otras estrategias de afrontamiento (más o menos productivas) se asocia con medidas más o menos globales del ajuste psicológico.

2. Método

2.1 Participantes

Los participantes han sido 402 sujetos, 190 niñas (47,26%) y 212 niños (52,74%) con edades comprendidas entre los 9 y 12 años, pertenecientes a dos colegios públicos y dos colegios privados de Málaga con una media de 10,49 años (DT=1,00). Se trabajó con una muestra incidental no probabilística.

2.2 Instrumentos

2.2.1 Inventario Infantil de Estresores Cotidianos (IIEC)

Se trata de un inventario diseñado por el Grupo de Investigación HUM-378 con la finalidad de realizar un estudio epidemiológico sobre el estrés infantil cotidiano y otras variables emocionales en población de 9 a 12 años (Escobar, Trianes y Fernández, 2008; Trianes, Miranda, Florín, Fernández y

Escobar, 2005). Consta de 26 ítems dicotómicos a cumplimentar por cada alumno/a y permite evaluar el estrés percibido por acontecimientos cotidianos, con cuestiones referidas a tres campos: salud (12 ítems), escuela e iguales (7 ítems) y familia (7 ítems). A partir de este cuestionario obtenemos una puntuación global por autoinforme. Este instrumento presenta adecuadas propiedades psicométricas.

2.2.2 Estrategias situacionales de afrontamiento en niños y en niñas (ESAN; Morales, 2008)

Ha sido elaborado por el grupo de investigación HUM-378 y proporciona información cuantitativa y cualitativa sobre las estrategias de afrontamiento, obtenidas empíricamente, suscitadas ante cuatro problemas cotidianos del contexto familiar, relacionado con la salud, escolar y/o social mediante autoinforme. La versión final del ESAN, utilizada en este trabajo, consta de 40 ítems. Concretamente dentro de cada uno de los cuatro problemas aparecen 10 ítems que representan las estrategias consideradas en la presente investigación. En el presente trabajo se analizan las estrategias de afrontamiento empleadas ante problemas con las notas. Como es usual en este tipo de cuestionarios todos los ítems del inventario están referidos al afrontamiento de hechos ocurridos durante los últimos doce meses. El formato de respuesta ofrece al niño o niña la posibilidad de indicar con qué frecuencia (nunca, algunas veces y muchas veces) utiliza la estrategia que se le presenta en el ítem. Existe, para cada problema, la posibilidad de emitir una respuesta abierta describiendo una estrategia que no se encuentra entre las respuestas ofrecidas. El instrumento presenta adecuadas propiedades psicométricas (fiabilidad y validez), y en su estructura se han identificado cuatro factores por situación o problema: solución activa, afrontamiento improductivo, evitación y emoción.

2.2.3. Sistema de Evaluación de la conducta en niños y adolescentes (BASC; Reynolds y Kamphaus, 1992)

El sistema multidimensional para la evaluación de la conducta (BASC, del inglés Behavior Assessment System for Children) viene demostrando buena fiabilidad y validez para proporcionar una información pertinente y completa que se relaciona con los criterios diagnósticos del DSM-IV. En este trabajo se ha utilizado la versión española de González, Fernández, Pérez y Santamaría, (2004), la cual presenta adecuadas propiedades psicométricas. En el presente trabajo se ha empleado un componente del BASC: el Autoinforme de Personalidad (S2) que es aplicado a niños y niñas con edades entre los 8 y 12 años. Es un inventario formado por 146 enunciados que han de ser contestados como verdadero o falso. Consta de doce escalas que están agrupadas en ocho escalas clínicas (actitud negativa hacia el colegio, actitud negativa hacia los profesores, atipicidad, estrés social, locus de control, sentido de

incapacidad, depresión y ansiedad) y cuatro escalas adaptativas (relaciones con los padres, relaciones interpersonales, confianza en sí mismo y autoestima). Tal y como se permite en la adaptación española de la prueba las puntuaciones directas obtenidas en estas escalas fueron transformadas en puntuaciones estandarizadas. En la presente investigación se ha empleado el autoinforme de personalidad (S2) para niños y adolescentes en sus escalas globales calculadas a partir de escalas simples. El BASC arroja cuatro escalas globales o índices compuestos que constituyen variables que se vienen empleando de forma regular en la investigación sobre psicopatología e inadaptación (Keane y Calkins, 2004), las citadas escalas globales, y que se han empleado en el presente estudio, son: desajuste escolar, desajuste clínico, adaptación personal y síntomas emocionales.

2.3 Procedimiento

Se contactó con los distintos centros de Educación Primaria informándoles por escrito de los objetivos del proyecto, al mismo tiempo que se solicitó a los padres su autorización y conformidad en la investigación, proporcionándoles las correspondientes instrucciones y notas informativas.

La aplicación fue desarrollada por dos investigadores entrenados tanto para explicar los objetivos al profesorado como para dar las instrucciones adecuadas al alumnado. Los cuestionarios se pasaron de forma colectiva en las distintas clases de Educación Primaria. Para la administración de las diversas pruebas se informó a los alumnos sobre el carácter voluntario de la participación, garantizando en todo momento la confidencialidad de los datos, mediante su tratamiento global.

2.4 Análisis de datos

Se procedió a examinar las relaciones, mediante análisis de correlación, que se establecen entre las medidas de afrontamiento infantil del inventario ESAN (situación de problema con las notas) con otros instrumentos y constructos que ya han sido validados y cuyo uso está consolidado en distintas trayectorias de investigaciones y de estudios. Los análisis estadísticos han sido realizados con el paquete estadístico informatizado SPSS 11.00.

3. Resultados

En cuanto a la situación de problema con las notas las correlaciones de los factores del ESAN con dichas variables son las siguientes: a) La estrategia solución activa muestra correlaciones positivas con las variable ajuste personal de la BASC y muestra correlación negativa con la puntuación del desajuste escolar de la BASC; b) La estrategia afrontamiento improductivo muestra correlaciones positivas con el estrés cotidiano autopercibido (IIEC) así como con las puntuaciones de las variables desajuste escolar, desajuste clínico y síntomas emocionales de la BASC, mientras que muestra correlaciones negativas con la puntuación del ajuste personal de la BASC; y c) La estrategia evitación exhibe correlaciones positivas con el estrés cotidiano autopercibido (IIEC), con la puntuaciones desajuste escolar, del desajuste clínico y síntomas emocionales de la BASC, mientras que muestra correlaciones negativas con la variable ajuste personal de la BASC (ver Tabla 1).

Tabla 1. Coeficientes de correlación de Pearson del ESAN (en la situación problema con las notas) con el estrés cotidiano y las cuatro escalas globales del BASC

Factores del ESAN	Estrés cotidiano	Desajuste Escolar	Desajuste Clínico	Adaptación Personal	Síntomas Emocionales
Solución activa	-.02	-.11*	.09	.15*	-.00
A. improductivo	.30**	.36**	.27**	-.23**	.29**
Evitación	.26**	.36**	.17**	-.26**	.24**
Emoción	-.06	-.03	.09	.03	.04

Nota. A. improductivo = afrontamiento improductivo; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

4. Discusión y conclusiones

En la situación problema con las notas las correlaciones entre el empleo de la estrategia de afrontamiento solución activa y la escala de ajuste personal del BASC están presentes. Esta asociación se constata también en otros trabajos (Causey y Dubow, 1992; Zanini, Forns y Kirchner, 2003). Y en dicha situación, problemas con las notas, el factor solución activa correlaciona negativamente con la puntuación en desajuste escolar. Otros estudios encuentran relación positiva entre el empleo de soluciones constructivas ante los problemas o dificultades en la infancia y un mayor grado de ajuste o adaptación escolar (Causey y Dubow, 1992).

Al igual que en el presente estudio el estrés (IIEC) produce correlaciones coherentes con la literatura, positivas con factores de afrontamiento improductivo y de evitación del problema. Otros estudios encuentran que, en niños, el empleo de estrategias de afrontamiento improductivo y de tipo evitativo ante problemas con las notas se asocia a mayor vulnerabilidad al estrés cotidiano (Ebata y Moos, 1994; Kirchner, Forns y Amador, 2004). La aplicación práctica de este resultado es evidente, ya que el enseñar estrategias de afrontamiento será más fácil en niños y niñas no estresados, y en aquellos que presenten estrés en sus vidas les ayudará a disminuir el estrés. Supone pues una vía de enseñanza de salud mental en las poblaciones en edades susceptibles de una amplia repercusión en las vidas de los escolares.

El afrontamiento improductivo y la evitación del ESAN correlacionan con la puntuación de desajuste escolar, desajuste clínico e índice de síntomas emocionales del BASC en dicha situación. Otros trabajos encuentran que el empleo de estrategias de afrontamiento improductivo y de tipo evitativo se asocia a menor adaptación socioemocional (Parker y Brown, 1982; Zanini y Forns, 2004). También existe correlación negativa entre ajuste personal y empleo de la estrategia evitación ante problemas con las notas. Otros estudios que investigan estresores del ámbito escolar y de los iguales encuentran también que el mayor empleo de estrategias de tipo evitativo predice menos ajuste personal (Griffith et al., 2000; Zanini, Forns y Kirchner, 2003).

En términos generales, y en consonancia con los resultados obtenidos en estudios previos, el factor de afrontamiento improductivo se relaciona directamente con problemas socioemocionales, escolares y con peor ajuste personal (Dumont y Provost, 1999; Frydenberg y Lewis, 2004; Seiffge-Krenke, 2000). Es evidente que las estrategias de afrontamiento llamadas improductivas o disfuncionales presentan en estos y otros datos una fuerte asociación con psicopatología e inadaptación, encontrándose al mismo tiempo una vía de prevención y disminución de riesgos en la infancia en la enseñanza de estrategias de afrontamiento productivas y funcionales ante los problemas escolares.

El ESAN evalúa afrontamiento infantil ante estresores cotidianos y permite al profesional obtener información relevante sobre las estrategias de afrontamiento utilizadas ante problemas cotidianos relacionados con la salud, la familia, la escuela y los iguales. Concretamente este trabajo se centra en el problema con las notas. No obstante, su aplicación es posible en un número amplio de contextos y situaciones con funciones tanto para el diagnóstico como para la orientación e intervención psicoeducativa. Antes de concluir sólo resta añadir que este trabajo, aún con sus limitaciones, puede estimular nuevas investigaciones relacionadas con la evaluación del afrontamiento infantil ante problemas escolares de modo cada vez más eficiente.

Como sugerencia de investigación futura sería preciso realizar diseños longitudinales que permitan evaluar cómo se transforman las estrategias de afrontamiento desde la infancia hasta la adolescencia,

así como profundizar y explicar de forma aún más precisa el papel que juegan determinadas variables moduladoras como el sexo y la edad en el proceso de afrontamiento infantil y adolescente. Sería interesante seguir comparando y conociendo tanto los estresores cotidianos como las estrategias de afrontamiento empleadas en las distintas etapas del ciclo vital. De hecho, se requieren acciones de evaluación continua dado que tanto los sujetos como los contextos sociohistóricos de la evaluación/intervención son susceptibles de cambios. Finalmente, aunque sería preciso enriquecer las fuentes participantes en la evaluación, la información generada por los datos obtenidos en el presente estudio debe ser tenida en cuenta para poder llevar a cabo otros objetivos globales de intervención y optimización del desarrollo de niños y sus familias, en muestras tanto normativas como clínicas, aumentando los conocimientos y toma de conciencia sobre las estrategias de afrontamiento empleadas ante dichos estresores. En este sentido, es conveniente diseñar programas de intervención psicoeducativa para población escolar que permitan conocer y optimizar las estrategias de afrontamiento empleadas, apoyando e instaurando aquellas formas de afrontamiento que en la evaluación se muestran más eficaces y productivas.

Referencias

- Causey, D.** y Dubow, E. (1992). Development of a self-report coping measure for elementary school children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21, 47-59.
- Compas, B. E.,** Malcarne, V. L. y Fondacaro, K. M. (1988). Coping with stressful events in older children and young adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 405-411.
- Dumont, M.,** y Provost, M. A. (1999). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 343-363.
- Ebata, A.,** y Moos, R. H. (1994). Personal, situational and contextual correlatos of coping in adolescence. *Journal of Research in Adolescence*, 4, 99-125.
- Escobar, M.,** Trianes, M. V. y Fernández, F. J. (2008). Daily Stress, Sociometric Status and Emotional Adjustment in Primary School Children. En P. Roussi, E. Vassilaki, K. Kaniasty & J. D. Barker (Eds.), *Stress and Psychosocial Resources: Coping with life changes, occupational demands, educational challenges, and threats to physical and emotional well-being* (pp. 15-24). Berlín: Logos Verlag Berlin.
- Frydenberg, E.** y Lewis, R. (2004). Adolescents least able to cope: how do they respond to their stresses? *British Journal of Guidance and Counselling*, 32, 25-37.
- González, J.,** Fernández, S., Pérez, E. y Santamaría, P. (2004). Adaptación española del sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes: BASC. Madrid: TEA Ediciones.

- Griffith, M. A., Dubow, E. e Ippolito, M. F. (2000).** Developmental and cross-situational differences in adolescents' coping strategies. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 183-204.
- Keane, S. P. y Calkins, S. D. (2004).** Predicting kindergarten peer social status from toddler and preschool problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 409-423.
- Kirchner, T., Forns, M. y Amador, J. A. (2004).** Especificidad en el uso de estrategias de afrontamiento. VII European Conference on Psychological assessment. EAPA 2004.
- Mantzicopoulos, P. (1997).** How do children cope with school failure? A study of social/emotional factors related to children's coping strategies. *Psychology in the Schools*, 34(3), 229-237.
- Morales, F. M. (2008, Octubre).** Evaluación del afrontamiento infantil: Estudio inicial de las propiedades de un instrumento. Tesis Doctoral. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Málaga, España.
- Parker, J. D. y Brown, L. B. (1982).** Coping behavior that mediate between life events and depression. *Archives of General Psychiatry*, 39, 1389-1392.
- Reynolds, C. R. y Kamphaus, R. W. (1992).** Behavior assessment system for children (BASC). Circle Pines, MN: American Guidance Services.
- Seiffge-Krenke, I. (2000).** Causal links between stressful events, coping style and adolescent symptomatology. *Journal of Adolescence*, 23, 675-691.
- Trianes, M. V., Miranda, J., Florín, A., Fernández, F. J. y Escobar, M. (2005, Agosto).** Differences in self-reported stress in 8-12 years old students regarding the type of school, academic year, and number of extracurricular activities. Póster presentado en la 11th Biennial Conference EARLI, Nicosia, Chipre.
- Zanini, D., Forns, M. y Kirchner, T. (2003).** Estrategias de afrontamiento: implicación en la salud mental de los adolescentes catalanes. Extraído el 10 de Diciembre, 2006, de <http://www.psiquiatria.com/psiquiatria/revista/111/9908>

Comunidades de aprendizaje en Portugal: Una propuesta de futuro

Communities of learning in Portugal: A proposal of future

Carmen Álvarez Álvarez

Universidad de Cantabria (España)

carmen.alvarez@unican.es

Resumen

En la comunicación se plantea la situación crítica de fracaso escolar que atraviesan algunos países de la Unión Europea, como España y Portugal, apoyándose en informes e investigaciones recientes. Tratando de atajarlo, en ambos países se han arbitrado políticas conducentes a superar este problema, si bien es posible dudar de su éxito real (Programas de Educación Compensatoria, Programas de Diversificación Curricular, Programas de Garantía social, etc.). El objetivo de la comunicación es profundizar en una propuesta de futuro para Portugal que está contribuyendo a superar el fracaso escolar en España: comunidades de aprendizaje, un proyecto que aún no ha llegado a Portugal, pero tendría sentido comenzar a pensar en su posible implementación como se recoge en las conclusiones del Proyecto INCLUD-ED, proyecto integrado del VI Programa Marco de la Unión Europea, en el que se apoya esta comunicación. Comunidades de aprendizaje se está implementando en algunos centros educativos españoles ofreciendo unos resultados muy positivos en su red de centros (actualmente son 120 escuelas). Este proyecto ha demostrado su capacidad para disminuir las tasas de fracaso, las tasas de abandono, completar la educación secundaria y participar en la educación terciaria, desde el curso 1995-1996, en que se puso en funcionamiento, por lo que es una propuesta de futuro que es preciso divulgar en el país vecino.

Palabras clave: comunidades de aprendizaje, fracaso escolar, Portugal, mejora educativa.

Abstract

The communication considers the plight of school failure spanning some countries of the European Union, such as Spain and Portugal, relying on reports and recent research. Trying to address it, in both countries have taken policies conducive to overcome this problem, although it is possible to

doubt its real success (programs of compensatory education, programs curriculum diversification, social guarantee programs, etc.). The aim of the communication is to deepen in a proposal of future for Portugal that is contributing to overcome the scholar failure in Spain: learning communities, a project that has not yet come to Portugal, but would have felt to start thinking about their possible implementation as set out in the conclusions of the project INCLUD-ED, integrated on the 6th framework programme of the European Union, in which this communication is supported. Learning communities is being implemented in some Spanish educational centres offering results very positive in its network of centres (currently are 120 schools). This project has demonstrated its ability to decrease rates of failure, dropout rates, complete secondary education and participate in tertiary education, since the academic year 1995-1996, which was put into operation, it is a proposal of future that is necessary to disclose in the neighboring country.

Key words: learning communities, school failure, Portugal, educational improvement.

1. Introducción

Completar la enseñanza secundaria debería ser un requisito mínimo, ya que proporciona las competencias básicas indispensables para acceder en el mercado laboral o cursar estudios de mayor nivel. Sin embargo, los datos de la OCDE demuestran que en España el 26% de los alumnos no completa la enseñanza secundaria superior. En los Informes PISA (Programme for Indicators of Student Assessment) del 2006 solamente había dos países por debajo de éste: Portugal y Malta, lo que demuestra que la situación es muy negativa en ambos países y hacen falta propuestas superadoras de este problema.

Las consecuencias del fracaso escolar, en un entorno altamente competitivo y cambiante como el actual son graves ya que se entiende que los niveles de educación obligatoria tienen como uno de sus objetivos primordiales la transmisión de las competencias básicas requeridas por el mercado de trabajo, de tal manera que aquellas personas que fracasan escolarmente tendrán más dificultades para su inclusión económica, profesional y social:

Las personas que no consiguen graduarse en ESO encuentran dificultades para su inserción laboral, ocupan puestos menos estables y con menores niveles retributivos y, al perder su empleo, tardan más tiempo en encontrar otro, en comparación con los trabajadores cualificados. Es posible que, en un futuro cercano, ni siquiera la compleción de la educación obligatoria asegure la transmisión de los conocimientos necesarios para adaptarse a una economía que cada vez demanda trabajadores con mayores grados de cualificación y flexibilidad (Calero, Choi y Wasgrais, 2010: 227).

En el fenómeno del fracaso escolar, como es sabido, intervienen múltiples factores y condicionantes sociales, políticos, económicos y educativos, pero desconocemos aún cómo se interrelacionan todos, y sobre todo, cómo debemos actuar para mejorar esta situación y hacer que las escuelas sean más exitosas. En el artículo pretendemos ahondar en esta cuestión: en primer lugar, planteamos la situación de fracaso escolar que tenemos en España y Portugal. A continuación se recogen las políticas educativas generales que se han desarrollado en ambos países con la intención de reducir el fracaso, tratando de hacer una valoración de su impacto real. En vista de que el fracaso escolar sigue existiendo, parece necesario hacer nuevas propuestas organizativas de éxito. Así, planteamos el potencial del proceso de transformación de escuelas en Comunidades de Aprendizaje, ofreciendo una respuesta desde la perspectiva educativa. Siendo sabedores de que estamos incurriendo en importantes limitaciones, sabemos que este modelo de trabajo está dando buenos frutos en un número importante de escuelas españolas, por lo que nos preguntamos si puede ser una buena alternativa al fracaso escolar en Portugal.

2. El fracaso escolar en España y Portugal

En la mayor parte de los países europeos existe preocupación sobre el éxito/fracaso académico de los estudiantes en todos los niveles educativos, haciéndose evidente en índices como la desmotivación por el estudio de niños y jóvenes, las altas tasas de repetición en la enseñanza básica, el absentismo y el abandono temprano del sistema educativo, sin finalizar los estudios obligatorios.

Pese a la relevancia del tema, sin embargo, no disponemos de abundante información, ya que se trata de un asunto relativamente reciente, en tanto que emerge con la extensión de la escolarización obligatoria por parte de los estados miembros de la Unión Europea. Como ha afirmado González (2006) en España, “la problemática del absentismo y el abandono escolar apenas ha sido estudiada; no se dispone de una documentación sistemática y rigurosa en relación con la misma que nos permita conocer cuáles son sus cifras, bajo qué circunstancias y condiciones se produce, o qué hace el sistema educativo en general y los centros escolares en particular para afrontarla”. Las escuelas europeas generan altas tasas de fracaso, por razones que todavía desconocemos.

En todo caso, y teniendo en cuenta esta dificultad, contamos con algunos estudios que clarifican la situación actual. Por ejemplo, la investigación realizada por Enguita, Mena y Riviere (2010) ofrece los siguientes datos respecto a las tasas netas de escolaridad de los 15 a 18 años por países de la Unión Europea:

Tabla 1. Porcentajes de escolarización en la Unión Europea en el curso 2005-2006. (Tomado de Enguita, Mena y Riviere, 2010).

Curso 2005-2006. En porcentaje	15 años	16 años	17 años	18 años
Alemania	98,2	96,9	92,2	85,6
Austria	96,5	93,7	93,0	78,3
Bélgica	100	100	100	91,1
Dinamarca	95,7	90,7	84,0	80,0
Eslovaquia	99,0	94,8	90,6	82,4
España	98,7	93,1	82,9	70,0
Finlandia	99,4	96,4	95,7	94,0
Francia	97,5	96,6	92,0	78,8
Grecia	92,7	100	87,1	90,4
Hungría	98,4	95,9	92,3	82,2
Irlanda	100	97,2	88,5	89,5
Italia	93,5	88,8	83,1	85,6
Luxemburgo	87,8	84,2	77,1	70,1
Países Bajos	99,2	98,0	91,8	81,9
Polonia	98,2	97,4	95,5	93,6
Portugal	91,2	82,0	73,2	66,7
Reino Unido	99,6	86,5	72,6	47,9
República Checa	100	100	96,1	86,9
Suecia	98,5	99,3	97,7	94,6
Media de la Unión Europea	97,1	94,3	88,7	81,6

Como se puede observar en la tabla todos los países incrementan los porcentajes de abandono escolar al aumentar la edad y ninguno tiene un 100% de éxito escolar para el alumnado de 18 años. Hay países con porcentajes muy bajos en todas las edades en comparación con el resto de países, como es el caso de Portugal, pues en todas las edades nos encontramos con porcentajes inferiores a las medias de la Unión Europea. Reparando en concreto en los datos de España y Portugal observamos que el primero obtiene mejores porcentajes, pero dista de ofrecer datos ejemplares.

Estos datos confirman que el fracaso escolar en una dinámica que afecta a todos los estados, si bien, es preciso apuntar que entre ellos hay notables diferencias, incluso internamente, pues dentro de cada país el fracaso y el abandono afectan de manera diferente a sus estudiantes. Como han escrito Estrela y Esteves (2007: 95), “la generalización del éxito escolar está lejos de ser alcanzada, y Portugal se sitúa en una de las últimas posiciones entre los países europeos”, y ofrecen datos tan escalofriantes como los siguientes: “En 2004-2005 la enseñanza básica tuvo una media de alumnos suspensos de 11,5% en el primer ciclo, de 12,5% en el segundo y de 19,3% en el tercero. La enseñanza secundaria, no obligatoria, pero generalizada ya a la mayoría del alumnado que termina el noveno

curso, tuvo en ese mismo año 31,9% de suspensos”. Pese a ello, hay algunos datos que hacen pensar que la situación se está invirtiendo poco a poco. Por ejemplo, Faci (2011), investigando sobre las tasas de abandono ha comprobado que algunos países que comenzaron obteniendo unos resultados muy bajos, van mejorando despacio en mediciones posteriores. De hecho, afirma: “países que partían de un mal dato parecen haber hecho un esfuerzo significativo. Portugal tenía un índice de Abandono Escolar Prematuro del 50% en 1992 y ha podido situarse al nivel de España (31,2% de Abandono Escolar Prematuro) en 2009”.

Los principales factores predictivos de riesgo de fracaso o abandono son la pobreza, la pertenencia a una minoría étnica, la familia de inmigrantes, el desconocimiento de la lengua mayoritaria, el tipo de escuela, la ubicación geográfica, la falta de apoyo social y otros como los factores socioculturales y las variables psicosociales como la motivación de logro y las expectativas del estudiante (Aramendi, Vega y Santiago, 2011: 187). En el caso de España se considera que entre los principales factores que inciden en el abandono escolar, juegan un papel de primer orden las características personales y familiares de los individuos, así como las relacionadas con su entorno socioeconómico. Y de forma especial, dentro de éstas últimas, aquellas que se relacionan con sus posibilidades de trabajo. Evidentemente todo ello, con independencia de que otros factores internos, que básicamente tienen que ver con el contexto educativo o los logros académicos, también tienen mucho que explicar en la referida decisión educativa (Casquero y Navarro, 2010: 202).

El abandono escolar temprano es el resultado de un proceso de alejamiento progresivo de la escuela en el que el alumnado es el principal protagonista, dado que transforma su relación con la escuela hasta llegar a un punto de mínimo aguante o máximo rechazo, viviendo el abandono como una liberación. Estudiando el punto de vista del alumnado aparecen algunos elementos clave que también permiten explicar el abandono: (1) la atracción relativa de la incorporación al empleo, (2) la desmotivación progresiva con la oferta vital de la escuela, (3) los cambios de centro, (4) el peso de los “malos profesores” y (5) la consideración del abandono como un éxito personal –como una victoria táctica– (Enguita, Mena y Riviere, 2010: 120-123).

Ante esta situación, cabe plantearse: ¿qué medidas se han implementado para atajar este problema? ¿han contribuido a resolverlo?

3. Medidas para superar el fracaso escolar

En vista del alto fracaso escolar existente en los centros educativos, España y Portugal, así como otros muchos de la Unión Europea, han implementado medidas de atención al alumnado más vulnerable para tratar de paliar esta indeseada situación.

La LOGSE (1990) en España, ya contemplaba tres planes de Atención a la Diversidad para mejorar la atención al alumnado más vulnerable escolarmente, dos de carácter preventivo y un tercero de carácter paliativo:

— Programas de Educación Compensatoria: para los alumnos que desde tercero de la ESO manifiestan dificultades para alcanzar los objetivos y competencias básicas de la etapa. Existen tres modalidades: compensación externa, en centros y aula de compensación.

— Programas de Diversificación Curricular: para el alumnado de tercero y cuarto de ESO que manifiestan serias dificultades para completar esta etapa.

— Programa de Garantía social: para los jóvenes de 16 a 21 años desescolarizados o en riesgo de exclusión. Existen varias posibilidades: iniciación profesional, formación-empleo, talleres profesionales y programas para alumnos con necesidades educativas especiales.

Para incrementar su efecto se han tomado más medidas complementarias: de detección de necesidades de integración, de necesidades educativas especiales, realización de diagnósticos precoces, programas de prevención del absentismo, entre otras. Además, ya desde hace tiempo se venían implementando políticas de apoyo a éstas para evitar y reparar el abandono escolar temprano, como la Educación de Personas adultas, las Escuelas Taller y Casas de Oficios y Talleres de Empleo (Vaquero, 2005: 1448).

En Portugal también se han desarrollado Políticas Especiales para los Alumnos con Necesidades Educativas Personales, adoptando medidas concretas para tratar de reducir y eliminar el fracaso escolar, sobre todo a partir del Consejo de Lisboa celebrado en el año 2000, apostando por políticas tales como (Estrela y Esteves, 2007: 96):

— La enseñanza diferenciada en el interior del aula para aplicar un currículum igual para todo el alumnado.

— El trabajo con alumnos por grupo de nivel temporal.

— Distinción de formas de organización de la gestión de espacios y tiempos lectivos dentro de una misma escuela.

— Salas de estudio dirigidas.

— Programas interdisciplinarios.

— Programas de ayuda mutua de alumnos de un mismo o de diferentes niveles de enseñanza.

— Programas de tutoría para apoyo a estrategias de estudio, orientación y apoyo al alumnado.

— Programas específicos de ocupación de tiempos libres.

— Programas de compensación y actuación en el principio del curso escolar, particularmente en el de un nuevo ciclo de estudios.

Muchas de estas medidas, en tanto que constituyen políticas públicas, deberían haber sido evaluadas para conocer su verdadero efecto en la reducción del fracaso escolar, pero en la mayor parte de los casos no ha sido así, de tal modo que no podemos saber si han contribuido a la mejora escolar o no, sin contar con que en su aplicación ha habido mucha diversidad entre las diferentes escuelas (Clímaco, 2010). En muchos centros se ha carecido de recursos docentes y preparación de muchos de los que había, espacios físicos, etc. que han dificultado enfrentar situaciones problemáticas de aprendizaje dificultando el éxito de las políticas (Estrela y Esteves, 2007).

Vaquero (2005: 1457), haciendo balance de las actuaciones en España, considera que todas ellas han permitido reducir de manera considerable las tasas de abandono prematuro del sistema, si bien también reconoce que los resultados aún son muy mejorables. Por ejemplo, en Valencia se estima que en seis años implementando la Diversificación el 84% del alumnado completó la ESO y el 32% incluso bachillerato.

Sin embargo, otros estudios, como la investigación desarrollada por Enguita, Mena y Riviere (2010: 130) identifica como peligrosas algunas de estas medidas, dado que:

- La Educación Compensatoria (ANCE) y las Adaptaciones Curriculares Significativas (ACS) no consiguen que ni uno solo de los expedientes continúe sus estudios en la etapa post-obligatoria.
- El alumnado con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE) que abandonan lo hacen sin lograr el título obligatorio en el 92% de los casos. Además, el abandono tiende a tener lugar en el primer ciclo de la ESO.

Escudero, González y Martínez (2009: 56) afirman con rotundidad: al tiempo que se han ido disponiendo más y más medidas los índices generales de fracaso escolar no han ido disminuyendo. Hoy día las escuelas mantienen altas cotas de fracaso escolar y las principales políticas arbitradas no están dando los resultados deseados. Esto nos hace pensar en un importante reto: la necesidad de invertir esta situación, apostando por medidas organizativas que consigan que más alumnos tengan éxito escolar. Como ha planteado González (2005: 2):

No es muy habitual hacer una lectura de la problemática del absentismo y abandono en claves organizativas, quizá porque se ha tendido a realizarla desde el plano individual, es decir en términos de quiénes son y qué características y rasgos personales, sociales y académicos tienen los alumnos absentistas o que abandonan, más que en términos de qué papel juega la escuela, sus dinámicas organizativas y curriculares en el desencadenamiento de tales situaciones.

En este texto nos detendremos en una nueva propuesta organizativa que ha sido asumida por más de 120 escuelas españolas: la transformación del centro en Comunidades de Aprendizaje.

4. Comunidades de Aprendizaje en España

En España, se está implementando un proyecto de transformación de la escuela en más de un centenar de centros educativos, generando unos excelentes resultados a nivel de convivencia en centros y fracaso escolar: se trata de “comunidades de aprendizaje”, un proyecto que aún no ha llegado a Portugal, pero tendría sentido comenzar a pensar en su posible implementación, ya que el mismo ha demostrado su capacidad para disminuir las tasas de fracaso, las tasas de abandono, completar la educación secundaria y participar en la educación terciaria, como se recoge en las conclusiones del Proyecto INCLUD-ED, proyecto integrado del VI Programa Marco de la Unión Europea. En este apartado trataremos de situar en qué consiste, cuáles son sus bases, el proceso que siguen las escuelas para efectuar la transformación, etc.

Comunidades de aprendizaje es un proyecto de transformación de las escuelas con el objetivo de conseguir que la sociedad de la información no excluya al alumnado más vulnerable (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002). Lleva en funcionamiento desde el curso 1995-1996 en diversos centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y Adultos con la intención de conseguir que ninguna persona quede marginada o etiquetada por su clase social, etnia, estatus económico, género, etc. (Flecha y Puigvert, 2002). Desde que se transformó la primera escuela española en comunidad de aprendizaje, este proyecto no ha dejado de crecer y demostrar una y otra vez su enorme potencial para la mejora educativa y la disminución del fracaso escolar.

Las comunidades de aprendizaje tienen unos antecedentes claros: a nivel internacional, el Programa de Desarrollo Escolar, el programa Éxito Para Todos y las Escuelas Aceleradas y en España, el Centro de Educación de Personas Adultas de la Verneda de Sant Martí. En todos ellos se considera fundamental la participación de la comunidad en la escuela, tener altas expectativas de todo el alumnado (sin exclusiones) y promover el máximo aprendizaje para todas las personas implicadas, aspecto compartido con las comunidades de aprendizaje (Racionero y Serradel, 2005). Por ello, en las comunidades de aprendizaje son aspectos clave, la implicación de las familias en el centro educativo, la solidaridad entre todas las personas de la comunidad escolar y la inclusión educativa (Puigvert y Santacruz, 2006; Martínez y Niemelä, 2010; Molina y Holland, 2010).

Los centros educativos que desean transformarse han de pasar por una serie de fases comunes: sensibilización (formación del profesorado en comunidades de aprendizaje), toma de decisiones (toda la comunidad decide si la escuela se transforma en comunidad de aprendizaje), sueño (toda la comunidad educativa manifiesta sus deseos para la escuela), selección de prioridades (de entre todas las propuestas resultantes de la fase anterior) y planificación, investigación, formación y evaluación permanente (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002).

Las bases teórico-prácticas de las comunidades de aprendizaje y los centros en proceso de transformación las proporciona una aportación novedosa y actual: el aprendizaje dialógico (Flecha, 1997). El aprendizaje dialógico considera que aprendemos a partir de la interacción comunitaria con otras personas generando acuerdos intersubjetivos entre las personas participantes (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008). Lo fundamental en su definición es que para aprender las personas necesitamos gran número de interacciones y lo más diversas posibles, apoyándose el diálogo en una relación de igualdad y no de poder, lo que significa que todas las personas tienen conocimiento que aportar, reconociendo así, la inteligencia cultural que todos poseemos. Según la concepción dialógica del aprendizaje lo más importante es la interacción que se produce entre las personas, por encima de la escucha, la lectura o la escritura, aunque éste no prescinde de ellas, sino que las usa como medios.

El aprendizaje dialógico se apoya en las contribuciones de varias perspectivas y disciplinas, como con la teoría de la acción dialógica de Freire, el concepto de indagación dialógica de Wells y la teoría de la acción comunicativa de Habermas. No es posible detenerse con profundidad en ello, si bien, es posible apuntar que sus bases teóricas son amplias, científicas y relevantes actualmente, porque recogen planteamientos superadores de modelos caducos en los que no se tenía en cuenta la voz de las personas implicadas en sus propios procesos educativos.

Todas las intervenciones que se basen en el aprendizaje dialógico deben estar guiadas por siete principios: la dimensión instrumental, la inteligencia cultural, la creación de sentido, la solidaridad, el diálogo igualitario, la igualdad de diferencias y la transformación (Flecha, 1997; Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008). En las escuelas, es posible trabajar siguiendo las líneas marcadas por el aprendizaje dialógico si el profesorado está formado para ello y muestra buena disposición. Basta con que siga los principios básicos del mismo. De hecho, el aprendizaje dialógico se puede dar en cualquier situación educativa, generando un importante potencial de transformación social.

En el siguiente apartado se comentan las principales evidencias científicas sobre el impacto que Comunidades de Aprendizaje está teniendo a nivel de reducir el fracaso escolar.

5. Evidencias sobre Comunidades de Aprendizaje en España

Hoy disponemos de datos suficientes sobre el positivo efecto de comunidades de aprendizaje sobre el fracaso escolar. Los más explícitos los ofrece la investigación europea INCLUD-ED. Uno de los casos seguidos por dicha investigación fue el primer centro catalán que se incorporó a Comunidades de Aprendizaje. Los datos obtenidos, a través de las pruebas subministradas por la Administración Educativa a todas las escuelas catalanas, indicaban con claridad que durante los cinco primeros cursos

de incorporación al proyecto, se produjo un fuerte incremento en las competencias básicas en lectura (ver figura 2): si el primer año sólo el 17% del alumnado las lograba alcanzar en sexto de primaria, al cabo de estos cinco cursos era un 85% del alumnado el que las alcanzaba.

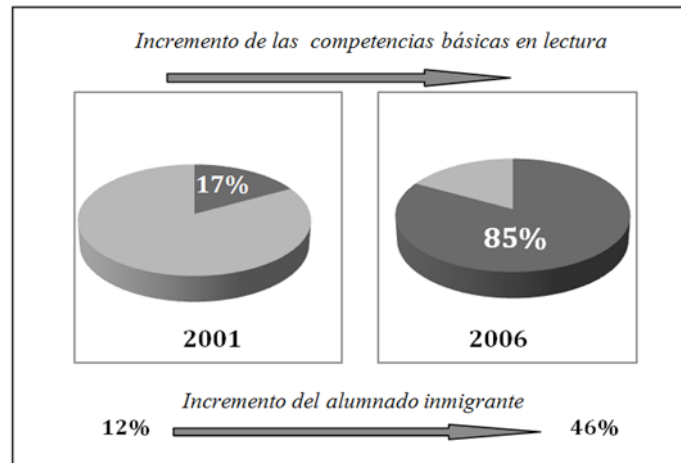


Figura 2: Resultados en la prueba estandarizada de competencia lectora. Fuente: Flecha, García, Gómez y Latorre (2009).

A ello hay que añadir, como ilustra también la figura 2 que durante este período hubo un fuerte incremento del alumnado inmigrado, que pasó de ser un 12% en el curso inicial (2001-2002) a representar el 46% del total en el curso 2005-2006, lo que contradice el extendido prejuicio de que el incremento de dichos estudiantes hace descender la calidad de la enseñanza de los centros en que se ubica.

Para que esto suceda hoy día se desarrollan muchas iniciativas en los centros que son consideradas prácticas educativas de éxito por su contribución a la superación de desigualdades educativas. Las prácticas que más evidencias de su éxito han demostrado en los centros transformados en Comunidades de Aprendizaje son:

— Grupos interactivos en las aulas: son una forma flexible de organizar el trabajo educativo para potenciar el máximo aprendizaje instrumental para todos, hacerlo solidariamente y mediante el diálogo entre los miembros del grupo. Se proponen varias actividades y se divide al alumnado en grupos heterogéneos (en etnia, género, motivación, rendimiento...). Cada actividad tiene una duración aproximada de veinte minutos y están mediadas por una persona adulta, ya sea maestro/a, como voluntarios de la comunidad (familiares, exalumnos/as, practicantes, miembros de otras entidades, vecinos...) que entran a formar parte del aula. La diversidad en las interacciones de forma cooperativa y dialógica supone un potencial para la aceleración del aprendizaje de todo el alumnado, y la mejora de la convivencia (Elboj y Oliver, 2003; Barrio de la Puente, 2005). No se excluye a ninguna persona de los grupos interactivos, tengan éstos el déficit que sea. Se les proporcionan los apoyos que precisen

dentro del grupo para lograr el aprendizaje que también están logrando los demás compañeros del aula (Molina y Holland, 2010).

— Tertulias literarias en las aulas: es una forma de lectura de obras clásicas que implica el proceso de lectura y una fase posterior de interpretación colectiva y dialógica en un contexto donde prima la validez de los argumentos en lugar de las pretensiones de poder de los participantes. A través de este procedimiento dialógico cada persona y el grupo da un nuevo sentido a la lectura de las obras y se alcanzan comprensiones muy profundas y críticas que hubiesen sido imposibles en solitario.

— Bibliotecas tutorizadas: en horario extraescolar se abre la biblioteca escolar para ampliar el tiempo de aprendizaje más allá del horario escolar ordinario, ayudando a todos aquellos alumnos y alumnas que presentan mayores dificultades. La idea es evitar segregarlos dentro del horario ordinario con actividades tipificadas para aquellos y aquellas que no siguen el ritmo, dándoles pues, las mismas oportunidades que al resto, y ofreciéndoles este espacio, a cargo de personas voluntarias de la comunidad educativa para acelerar su aprendizaje. La participación de otros referentes adultos también favorece las posibilidades de aprender, ya que incrementa el número y calidad de las interacciones del alumno o alumna. En algunos centros también se organizan salas de informática tutorizadas.

— Formación de familiares: en horario escolar o extraescolar se organizan actividades de formación para familiares a cargo de un docente de la escuela o de una persona voluntaria de la comunidad escolar. En todo caso, son acciones formativas que ellos mismos solicitan: formación para sacar el carnet de conducir, ayudar a sus hijos en actividades académicas o asignaturas: matemáticas, inglés, etc.

— Tertulias dialógicas para profesorado: para favorecer la formación del profesorado en las bases del aprendizaje dialógico el profesorado de la escuela puede organizar tertulias literarias para leer a los autores en los que se fundamenten las comunidades de aprendizaje (Vigotsky, Freire, Habermas, Wells, etc.).

Con cada una de estas prácticas se incrementa en las escuelas la solidaridad entre los centros y sus comunidades, se mejora la autoestima de los estudiantes y se les ofrece un mayor apoyo escolar que viene permitiendo a lo largo de los años que muchas personas transformen su vida: estudiantes desmotivados o con dificultades para el aprendizaje, jóvenes de minorías étnicas o inmigrantes, personas adultas sin formación, etc. Así se logra superar situaciones de abandono y fracaso escolar por parte del alumnado y en muchos casos no sólo en los estudiantes, sino en sus contextos próximos. En el informe del proyecto INCLUD-ED titulado Working Paper 16: Social and educational exclusion and inclusion processes among vulnerable groups se recogen numerosos testimonios que demuestran cómo cientos de personas a lo largo de los años de vigencia del proyecto han transformado su vida, gracias a la participación en una comunidad de aprendizaje. Sirva como muestra el testimonio de esta madre:

... what also gave me much strength to start studying anew was the CEIP Montserrat [learning community school] where there is the head of studies (...) and she is also south American and she explained me long ago, when I was a volunteer in the school, she told me that she was alone with two children and she studied, she was an immigrant with two children, separated and she studied, you know? And this has helped me a lot, gosh, she can and she has two children, I can't and I have one daughter? You know? ... It helped me a lot to take the first step and once you take the first step, everything else is much easier then (CREA, 2010: 15).

Este proyecto en España ha demostrado y está demostrando cómo ha contribuido a mejorar el rendimiento del alumnado y la implicación de las familias en las tareas educativas en más de un centenar de escuelas españolas. He hecho, la Unión Europea ha instado a los países miembros a implementar el modelo de Comunidades de Aprendizaje en sus respectivos marcos territoriales (European Comission, 2011). En este sentido, no cabe duda de que Europa cree en la validez de este modelo y quiere contribuir a mejorar la situación educativa de los estudiantes. Portugal es un país que presenta unas cifras de abandono y fracaso lo suficientemente altas para pensar en introducir soluciones desde todos los frentes posibles, y uno de ellos y que tiene un papel central, indiscutiblemente, son los centros educativos. ¿Pero, cómo conseguir que se implemente el proyecto Comunidades de Aprendizaje en Portugal?

6. ¿Comunidades de Aprendizaje en Portugal?

Hoy día y más que nunca, se necesitan escuelas que cumplan su función, que sean eficaces, que no generen fracaso sistemáticamente sin revisar por qué... (Murillo, 2000). En este apartado tratamos de dar algunas claves necesarias para que Comunidades de Aprendizaje sea una realidad en el futuro de transformación de las escuelas portuguesas. Como muy bien apuntan algunos autores, tenemos el reto de conseguir políticas que extiendan las prácticas de éxito probadas científicamente a otros centros e instancias (Gómez, Mello, Santacruz y Sordé, 2010). Éste será sin duda un proceso largo y duro, pero los años de vigencia de este proyecto en España permiten alumbrar el camino y ofrecer algunas pautas de interés para lograr una verdadera mejora escolar ("Effective school improvement"). Para Portugal es una necesidad y un reto enfrentar los niveles de fracaso escolar actuales y España, además de estar próxima geográficamente, se asemeja bastante a su país vecino.

Uno de los aspectos clave en los que reside el éxito del proyecto en España (y prácticamente cualquier iniciativa innovadora) es la adecuada formación del profesorado, para que los maestros puedan entender en qué consiste configurarse en Comunidad de Aprendizaje y cuáles son sus bases y así poder desarrollar adecuadamente las prácticas de éxito en sus respectivos centros educativos.

Para ello, hace falta iniciar sistemas de formación sobre Comunidades de Aprendizaje en el país vecino. En ese punto es muy recomendable contar con el apoyo de los gobiernos (nacional y regionales) impulsando políticas públicas de formación del profesorado para su adhesión al proyecto y con la asesoría de personas especialistas en el campo, procedentes tanto del mundo de la investigación académica sobre comunidades de aprendizaje como del mundo de la práctica, es decir, los docentes que en el día a día trabajan en sus centros transformados en comunidad de aprendizaje.

También es recomendable contar con políticas que apoyen la transformación de las escuelas portuguesas en Comunidades de Aprendizaje, contribuyendo a divulgar el proyecto y estimular el deseo por la formación y la transformación en el profesorado, el alumnado y las familias.

En todo este proceso, además, es necesario que al amparo de las instituciones académicas, las universidades sobre todo, se creen equipos de investigación teórica y aplicada en el campo, para configurarse en el futuro en la red de equipos asesores de los centros escolares que deseen efectuar la transformación en Comunidad de Aprendizaje. En este proceso, es necesario el apoyo que puede prestar el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), de la Universidad de Barcelona (España). Con él se pueden establecer redes a diferentes niveles, incluso virtuales, para favorecer la dinamización del proyecto y la colaboración entre los centros españoles y los portugueses.

El fracaso escolar en diferentes países de la Unión Europea es una realidad que debe ser atajada con un compromiso firme desde las diferentes instancias que tienen competencias en materia educativa: los gobiernos de los estados y las regiones, los profesionales de la educación, las familias, etc. Comunidades de Aprendizaje ha permitido que caminen juntas las recomendaciones de la Unión Europea, gobiernos regionales de diversos puntos del territorio español, numerosos profesionales de la educación, familias y alumnado de los centros transformados, cientos de investigadores de diferentes partes del planeta. Aunque es cierto que en Portugal está en auge un discurso de democratización y modernización y parece haber voluntad política de transformar la educación, por ahora los cambios no han tenido ni la velocidad necesaria ni han gozado del apoyo suficientemente vigoroso para propiciar una mejora efectiva del sistema escolar (Lobo y González, 2006). Ojalá Portugal dé pasos en el futuro para incorporarse a esta andanza solidaria hacia la mejora escolar y educativa que es Comunidades de Aprendizaje.

Referencias

- Aramendi, P., Vega, A., & Santiago, K.** (2011). Los programas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria desde la perspectiva de los estudiantes: estudio comparado. *Revista de Educación*, 356, 185-209.
- Aubert, A; Flecha, A, García, C; Flecha, R. & Racionero, S.** (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Barrio de la Puente, J. L.** (2005). La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 17, 129-156.
- Calero, J., Choi, Á. & Waisgrais, S.** (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación*, número extraordinario, 225-256.
- Casquero, A. & Navarro, M. L.** (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de Educación*, número extraordinario, 191-223.
- Clímaco, M. C.** (2010). Políticas de avaliação das escolas em Portugal. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3, 3, 9-29.
- CREA (2010)**. Social and educational exclusion and inclusion processes among vulnerable groups. Consultado el 29 de enero de 2013 en: <http://creaub.info/included/>
- Elboj, C. & Oliver, E.** (2003). Las comunidades de aprendizaje: un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 17 (3), 91-103.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. & Valls, R.** (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Enguita, M., Mena, L. & Riviere, J.** (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: La Caixa.
- Escudero, J. M., González, M. T. & Martínez, B.** (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Estrela, M. T. & Esteves, M. M.** (2007). La enseñanza postobligatoria en Portugal. Del discurso normativo a la realidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12, 32, 85-108.
- European Commission** (2011). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Tackling Early School Leaving: a key contribution to the Europe 2020 agenda*. Brussels: European Commission.
- Faci, F.** (2011). El abandono escolar prematuro en España. *Avances en Supervisión Educativa*, 14.
- Flecha, R.** (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. & Puigvert, L.** (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1, 11-20.

- González, M. T.** (2005). El absentismo y el abandono: una forma de exclusión escolar. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1, (1), 1-12.
- González, M. T.** (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa, *REICE*, 4, 1.
- Lobo, A. & González, J. C.** (2006). ¿Quién manda en las escuelas portuguesas? Reformas democráticas y prácticas de gobierno en los establecimientos escolares de Portugal. *XXI, Revista de Educación*, 8, 119-127.
- Martínez, B. & Niemelä, R.** (2010). Formas de implicación de las familias hacia el éxito educativo. *Revista Educación y Pedagogía*, 22 (56), 69- 77.
- Molina, S. & Holland, C.** (2010). “Educación especial e inclusión: aportaciones desde la investigación”. *Revista Educación y Pedagogía*, 22, 56.
- Murillo, F. J.** (2000). La red iberoamericana de investigación sobre eficacia escolar y mejora de la escuela: un ejemplo de colaboración internacional en investigación educativa. *Revista Española de Educación Comparada*, 6, 67-85.
- Puigvert, L. & Santacruz, I.** (2006). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. *Calidad para todas y todos. Revista de Educación*, 339, 169-176.
- Racionero, S. & Serradel, O.** (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Educar*, 35, 29-39.
- Vaquero, A.** (2005). El abandono escolar temprano en España. *Revista Galega do Ensino*, 13, 47, 1443- 1464.

Una primera aproximación a la implicación del estudiante con la educación física

A first approach to student engagement in physical education

Iker Ros, Ane Arroyo, Ioritz Yarritu, Itziar Irigoyen, Mikel Deba y Mainer Zabaleta

**Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea*

Abstract

This research aims to identify differences in the engagement of students about physical education. Participate in the study students between 9 and 17 years from different educational centers from the Basque Country Autonomous Community. There are three different components in student engagement with physical education (emotional, behavioral and cognitive) that will be measured by a spanish version scale created ad-hoc by the questionnaire of school engagement from Leadership, Organizational Learning and Student's Outcomes (LOLSO), Mulford, Sillins and Leithwood (2004), the Student Engagement Measure (SEM), Blumenfeld y Fredricks (2004) and the questionnaire about the sense of belonging, Phycological sense of School membership (PSSM), Goodenow (1993) are related these questionnaires with socio-personal data of students and with the specific characteristics of their centers. There are three research objectives: to analyze the psicoinstructional characteristics of the questionnaire engagement of students with physical education, linking the components of the engagement of students with their personal characteristics, and also relate to the type of school. The results indicate that the questionnaire has suitable psicoinstructional characteristics, that the engagement of female students is slightly higher than that of male students, which is greatly reduced as the school year progresses (specially identification with the subject, their self-concept and perception of the usefulness studies), and that the engagement of students with physical education in concerted schools is higher than that of public schools.

Keywords: School engagement, sense of belonging, student, physical education.

Resumen

Esta investigación tiene por objeto identificar diferencias en la implicación del alumnado respecto a la educación física. Participan en la misma estudiantes de entre 9 y 17 años de diferentes centros educativos de la comunidad autónoma del País Vasco. Se diferencian tres componentes en la implicación del estudiante con la educación física (el emocional, el conductual y el cognitivo) que serán medidos mediante una escala en versión castellana creada ad-hoc del cuestionario sobre implicación escolar Leadership, Organizational Learning and Student's Outcomes (LOLSO), de Mulford, Sillins y Leithwood (2004), del Student Engagement Measure (SEM) de Blumenfeld y Fredricks (2004) y del cuestionario sobre el sentimiento de pertenencia Psychological Sense Of School Membership (PSSM), de Goodenow (1993); se relacionan estos cuestionarios con los datos socio-personales de los estudiantes y con la características específicas de sus centros. Tres son los objetivos de la investigación: analizar las características psicoinstruccionales del cuestionario sobre la implicación de los estudiantes con la educación física; relacionar los componentes de la implicación del alumnado con sus características personales; y relacionarlos también con el tipo de centro. Los resultados indican que el cuestionario presenta características psicoinstruccionales adecuadas; que la implicación de las alumnas es ligeramente superior que la de los alumnos; que disminuye mucho según avanza el curso escolar (especialmente la identificación con la asignatura, su autoconcepto y la percepción de la utilidad de los estudios); y que la implicación de los estudiantes con la educación física en los centros concertados es más elevada que la de los centros públicos.

Palabras clave: Implicación escolar, sentimiento de pertenencia, estudiante, educación física.

1. Introducción

La obligación de todo profesor debería ser conocer, analizar y tener interés por las características que tiene el sistema educativo y por los diferentes factores que influyen en él. Aun así, el tema es tan amplio, y trata de tantos aspectos, que es muy difícil llegar a conocerlos bien todos. Por eso en este trabajo se ha decidido hacer un análisis sobre uno de ellos.

En este proyecto se ha hecho una investigación para medir la implicación que tienen los alumnos respecto a la asignatura de Educación Física. Para ello se ha hecho una definición del concepto implicación, desde una perspectiva global hasta la implicación en la Educación Física. Se ha buscado información sobre las teorías y trabajos de diferentes autores y la evolución de este concepto a través de la historia. En diferentes sistemas educativos la implicación es un elemento fundamental a la hora de desarrollar políticas, medidas y diferentes programas. También para proponer mejoras que aumenten el compromiso de los alumnos en cuanto a la educación.

Más adelante, se han analizado los recursos para medir la implicación y se ha creado un cuestionario para medir la implicación de los alumnos en Educación Física, con ayuda de tres cuestionarios creados anteriormente. El cuestionario creado se ha pasado por varios centros de diferentes características, a alumnos tanto de Primaria como de Secundaria. La información recogida a través de esta herramienta se ha analizado con el programa SPSS Statistic 21, con intención de lograr resultados significativos.

En cuanto a la estructura de la investigación, en primer lugar se explica la teoría en cuanto a los conceptos mencionados y la situación en la que se encuentra el tema, basados en la literatura científica. A continuación, se explica la metodología utilizada en esta investigación, junto con los objetivos e hipótesis de la misma. Además, se exponen las respuestas conseguidas a través de los cuestionarios y se plantean las conclusiones y para terminar se explican las propuestas para nuevas líneas de investigación y los obstáculos que han aparecido durante la investigación.

2. Marco teórico

2.1 La implicación de los estudiantes en la educación

Como se ha dicho anteriormente, este proyecto es una investigación sobre la implicación del estudiante en Educación Física. La palabra implicación tiene un significado muy amplio, ya que se puede aplicar a muchos contextos. En general, la implicación supone tomar parte de forma activa en algo y un compromiso con ello.

En este caso, lo que se estudia es la implicación en Educación Física, es decir, el contexto de la educación. El éxito académico y la implicación están relacionados, como demuestran estudios que nombraremos más adelante. En consecuencia de esta relación dinámica y bidireccional, debería de ser una obligación para las escuelas y para el sistema educativo garantizar un entorno que facilite la implicación del alumnado. Por lo tanto, la implicación es un elemento fundamental en las escuelas, pero encontrar una definición exacta de este concepto, ya que los expertos del tema lo han entendido de diferentes maneras. La implicación del estudiante proviene del concepto inglés *Student Engagement*. Marks (2000) sintetizó las definiciones de diferentes autores e hizo esta sobre la implicación: es un proceso psicológico, concretamente, la atención, interés, inversión y esfuerzo que hay en el trabajo de estudio.

Hay muchos conceptos relacionados con la implicación y esos han sido objeto de algunos estudios. Por ejemplo, la unión a la escuela o *School bonding*. Este concepto tiene una estrecha relación con el peligro de dejar la escuela y la delincuencia. Además, hace referencia al apego al profesor y al compromiso con los objetivos de la escuela. Otro concepto relacionado con esto es *School attachment*

o el apego escolar. Este corresponde al apego a la escuela, a los profesores y a la clase. Otro concepto que se relaciona con la implicación es el compromiso o *commitment*. *Éste se puede encontrar en diversos artículos y se diferencian dos dimensiones. La primera se refiere al compromiso hacia los estudios y se relaciona con tomarse en serio la escuela, y el segundo es el compromiso hacia el sitio, y se relaciona con participar en actividades extraescolares. Por último, otros conceptos con los que se suele relacionar la implicación son la inclusión o include, el sentimiento de pertenencia o belonging, la comunidad escolar o school community, la afiliación o affiliation, ...*

Antes de que nadie estudiara la implicación como tal, se hicieron algunas investigaciones relacionadas con eso. Por ejemplo, Dewey (1916) hizo una investigación acerca del sentimiento de pertenencia en la escuela y enfatizó en su importancia para el éxito escolar. Sentirse miembro de algo supone la aprobación, respeto, inclusión y apoyo de los del entorno. Siguiendo con el este concepto, Maslow (1968) lo colocó en su pirámide como una necesidad. Este autor se conoce como el creador de la psicología humanista y uno de sus trabajos más famosos es la pirámide de Maslow. En ella clasifica las 5 necesidades básicas del ser humano y una de ellas es sentirse parte de una comunidad. Según Maslow si esta necesidad no se satisface es imposible llevar a cabo un verdadero estudio.

El primer autor que analizó la implicación como tal fue Finn (1989), con el modelo de participación e identificación. Este modelo propone dos dimensiones dentro de la implicación: la dimensión de la participación conductual y la dimensión psicológica o emocional. La primera se refiere a tomar parte, en la escuela, en clase, en actividades extraescolares, asistencia, la relación con otros alumnos,... Y la psicológica se relaciona con la identificación, la identificación con la escuela y el sentimiento de pertenencia. En cada dimensión establecieron algunas variables; los de la primera dimensión: asistencia, preparación, actitud, atención y compromiso, y las variables relacionadas con la identificación son: los cambios de escuela, la relación profesor-alumno, percepciones y utilidad.

Voelk (1995; 1997) analizó la identificación con la escuela. En este modelo los elementos de la identificación son los siguientes: el sentimiento de pertenencia, la valoración de la escuela y los resultados académicos. A raíz de esta investigación, relacionó la participación en clase y el rendimiento académico con la identificación. Según este autor, el estudiante se siente identificado con un sitio que tenga valores, creencias y esperanzas y la escuela es una institución centrar para los alumnos cada día.

Otro modelo que estudia la ampliación es el de Leithwood, Jantzi y Steinbach (1998), y está basado en los anteriormente comentados de Finn (1989) y Voelk (1995). Estos autores relacionaron la implicación y el rendimiento no académico con la distribución del liderazgo y el estudio organizado. Este modelo, como los dos anteriores, se basa en dos dimensiones, la participación y la identificación. Además, según este proyecto la implicación cuenta con 4 factores: la relación con la familia, la relación

con el profesor, la relación con los compañeros de clase, y el trabajo del profesor. De todos ellos, el que más relación tiene con la implicación es el trabajo del profesor. Este proyecto ha sido muy útil para este trabajo, ya que nos hemos basado en el cuestionario LOLSO para crear el aquí presentado. *Leadership, Organizational Learning and Student's Outcomes* (LOLSO) es un cuestionario creado por Mulford, Sillins y Leithwood (2004) basado en el modelo de Finn (1989).

En los últimos años, Blumenfeld, Fredricks y Paris (2004) han aportado un nuevo concepto, una tercera dimensión. Como se ha comentado antes, la implicación estaba compuesta por dos dimensiones, la correspondiente a la parte conductual y la correspondiente a la parte psicológica y emocional. Estos autores le sumaron una nueva: la dimensión cognitiva. Aparte de eso, crearon el cuestionario *Sense of Engagement and Membership* (SEM), cuya versión adaptada se ha utilizado en este proyecto.

Otra aportación utilizada en este proyecto ha sido la de Goodenow (1993). Este autor creó un cuestionario para medir el sentimiento de pertenencia de los alumnos con la escuela, PSSM o *Psychological Sense of School Membership scale*, que también se ha utilizado para este trabajo. Este cuestionario está dividido en 4 áreas, la aceptación personal de cada uno, la inclusión, la cortesía que se percibe de los demás, el estímulo y respeto para participar. Estos 4 elementos son los que utiliza Goodenow (1993) para medir el sentimiento de pertenencia de los alumnos. Este trabajo tiene mucha aceptación en este tema, ya que el cuestionario se ha utilizado con grandes y diversos grupos de alumnos y los resultados confirman lo que dice este modelo. Por un lado, la estrecha relación entre el sentimiento de pertenencia y los resultados académicos, y también la disminución de este sentimiento en los grupos minoritarios. Además, el profesor juega un papel fundamental en este tema y también la edad, porque, en la adolescencia sobre todo, sentirse parte de un grupo es muy importante para los estudiantes.

En el Estado español dentro del estudio de la temática de la implicación del estudiante destacan los trabajos realizados por Ros (2009); Ros, Gairín, Goikoetxea y Lekue (2012); y González (2010).

2.2 La implicación del estudiante en la Educación Física

A nivel internacional se han encontrado muy pocas investigaciones que tengan como objeto de estudio la implicación en Educación Física. A pesar de eso, hay varios estudios que mencionan ese tema. Por ejemplo, Griffey y Housner (1991) dicen que la experiencia del profesor en Educación Física afecta a la implicación del alumno, por lo que el rol del profesor es un factor importante, entre otros, para fomentar la implicación del alumnado.

Por otro lado, McKenzie, Marshall, Sallis y Conway (2000) también hicieron un estudio sobre la implicación del alumnado en el área de Educación Física y concluyeron que hay muchos factores que permiten mejorar la participación activa de los alumnos y su implicación. De todas formas, se puede decir que en este momento hay pocos estudios centrados en el tema de nuestro trabajo.

3. Metodología

3.1 Participantes

Los cuestionarios se han pasado por 8 colegios de Araba y Gipuzkoa, 2 centros concertados, 5 públicos y una cooperativa. Entre todas las escuelas se han analizado los resultados de 328 alumnos.

De esos estudiantes, 205 (%62,5) son de centros públicos, 73 (%22,3) de concertados y 50 (%15,2) de cooperativas. El rango de edad que se ha analizado es desde los 9 años hasta 15, es decir, desde 4º de Educación Primaria, hasta 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria. Se han analizado las respuestas de 281 (%85,7) alumnos de Primaria y 47 (%14,3) de alumnos de Secundaria. Respecto al sexo, la investigación ha estado igualada, 166 chicos (%50,6) y 162 chicas (%49,4). Por último, 210 participantes (%64) estudian en un único modelo lingüístico (euskera) y 118 alumnos (%36) en modelo bilingüe (euskera y castellano).

3.2 Objetivos

3.2.1 Objetivo principal

El objetivo principal de este proyecto es analizar la implicación de los alumnos en Educación Física.

Objetivos específicos

1. Analizar la influencia del tipo de escuela en la implicación en Educación Física.
2. Analizar la influencia del tamaño de la escuela en la implicación en Educación Física.
3. Analizar la influencia del modelo lingüístico en la implicación en Educación Física.
4. Analizar la influencia de la edad en la implicación en Educación Física.
5. Analizar la influencia del sexo en la implicación en Educación Física.

3.3 Hipótesis

3.3.1 Hipótesis general

Los alumnos tienen una implicación alta en Educación Física y le influyen varios factores.

3.3.2 Hipótesis específicas

- 1.** El tipo de escuela influye en la implicación, ésta es más alta en las cooperativas y en los centros concertados.
- 2.** En las escuelas pequeñas los alumnos tienen mayor implicación.
- 3.** La implicación es mayor en estudiantes de un único modelo lingüístico.
- 4.** La edad y la implicación son factores inversos, es decir, a medida que la edad avanza, la implicación disminuye.
- 5.** Las chicas tendrán una mayor implicación, sobre todo en el área de la identificación.

3.4 Instrumentos y variables

En este trabajo se ha creado un cuestionario para obtener datos. Para ello, se han utilizado 3 cuestionarios ya creados, por lo tanto, está compuesto por 3 partes y se han modificado para adecuarlos a Educación Física (57 items). Es decir, modificando los siguientes cuestionarios, SEM (*"Sense of Engagement and Membership"*) de Blumenfeld et al. (2004), PSSM (*"Psychological Sense of School Membership"*) de Goodenow (1993) y LOLSO *Leadership, Organizational Learning and Student's Outcomes* (LOLSO) creado por Mulford, Sillins y Leithwood (2004), se ha creado un nuevo cuestionario adecuado a Educación Física.

En este cuestionario se ha utilizado una escala Likert del uno al cuatro y su fiabilidad se ha medido en función del coeficiente alfa de Cronbach. Respecto a los cuestionarios, la fiabilidad de la primera parte (*Psychological Sense of Physical Education Membership*) es de $\alpha=0,86$, en la segunda (*Implicación en Educación Física*) es $\alpha=0,76$ y en la tercera (*Sense of Engagement and Membership in Physical Education*) $\alpha=0,84$. Hay que mencionar que en el coeficiente alfa de Cronbach el valor mínimo aceptable es $\alpha=0,70$, por debajo de este valor se considera que la consistencia interna de la escala es baja. El valor máximo que se puede esperar es $\alpha=0,90$. Por encima de este valor se considera redundancia, es decir, que varios ítems miden el mismo elemento y por lo tanto hay que eliminarlos. Por lo general se prefieren valores entre $\alpha=0,80$ y $\alpha=0,90$ (Cortina, 1993).

3.5 Procedimiento

La metodología utilizada para esta investigación ha sido *ex-post facto*. Para ello se ha pasado un cuestionario por diferentes centros de Araba y Guipúzcoa, 8 centros y 328 alumnos. Los cuestionarios se han pasado en horas lectivas a través de los profesores de los centros. Se han analizado escuelas públicas, concertadas y cooperativas, también centro bilingües y de un único modelo lingüístico. Del mismo modo, se han analizado centros de diferentes tamaños y además se han comparado los resultados de alumnos de diferente sexo y edad para lograr los resultados de este trabajo.

Los resultados conseguidos se han analizado y comparado a través del programa SPSS Statistic 21 y se han hecho análisis estadísticos, descriptivos y correlacionales.

3.6 Justificación, importancia de la investigación y situación del tema

Al relacionar nuestro futuro con la educación, es importante conocer y tener interés por sus características, dificultades y los factores que influyen en ella. La educación es un área muy amplia y en ella influyen infinidad de factores. La propuesta de este proyecto es analizar uno de ellos, la implicación. Como se ha explicado antes, es un terreno amplio y tiene varias áreas (la conductual, la psicológica y la cognitiva). Diversos estudios han afirmado que la implicación del estudiante influye en su educación, como se ha comentado en el marco teórico. Aun así no es un tema muy estudiado en el área de Educación Física. Es decir, a pesar de que se han hecho algunos estudios a nivel internacional, a nivel estatal por ejemplo, no se han encontrado investigaciones de este tipo.

Ese sería la razón más importante de este trabajo, analizar y profundizar en un tema que además de parecernos interesante está muy poco trabajado.

En esta investigación se ha estudiado la implicación y los factores que influyen en ella. Uno de los problemas más importantes de la educación de hoy en día es el fracaso escolar y éste está unido a la implicación como afirma una investigación llevada a cabo por Newmann y Davies (1992).

La familia y la sociedad en general influyen en la implicación, ya que condicionan la actitud de los alumnos hacia la escuela, y en este caso hacia la Educación Física. Si el alumno no se siente parte de la escuela o de la clase, si no participa, no se está desarrollando en su totalidad. Siendo el objetivo principal de la escuela que los alumnos se desarrollen en todos los aspectos, la implicación juega un papel fundamental en la educación. Por eso, esta investigación puede ser muy útil para entender qué factores influyen en la implicación del estudiante. Gracias a eso, se podrían plantear nuevos proyectos, programas, políticas,... para mejorar la implicación.

Por último, hay que destacar la novedad de esta investigación, ya que no se han encontrado demasiados estudios en este tema y podría servir de ayuda para el futuro. Por eso se ha creado un cuestionario para medir la implicación Educación Física. Ese cuestionario será muy útil en un futuro para siguientes investigaciones, ya que antes no había ningún instrumento para ello.

4. Resultados

En el apartado de resultados vamos a analizar tres áreas, los datos descriptivos, los datos estadísticos y los correlacionales.

4.1 Datos descriptivos

De las preguntas de las diferentes dimensiones sobre la implicación del estudiante se han obtenido los siguientes datos:

Para empezar con la parte emocional de la implicación, el 88,1% de los alumnos “siempre” (56,4%) o “a menudo” (31,7%) se siente parte de la clase de Educación Física y sólo el 2,1% de los alumnos ha respondido “nunca”. Con la frase “Me siento a gusto en clase” un 54,6% de los alumnos ha contestado que “siempre” y un 32,6% “casi siempre”, mientras que el 1,2% ha respondido que “nunca”. El porcentaje de los que “siempre” (53,7%) o “casi siempre” (35,1%) se lo pasan bien en clase es del 88,7%, y el de los que “nunca” se lo pasan bien en clase el 0,6%. El 7,8% de los estudiantes creen que para gente como ellos “siempre” es difícil ser aceptado en el grupo, mientras que un 37,8% cree que para ellos “nunca” es difícil. Aparte de eso, el 8,8% de los alumnos se siente “siempre” muy diferente a sus compañeros y el 53,7% “nunca”. Además, el 75,9% de los alumnos “siempre” o “a menudo” se siente orgulloso de sus compañeros mientras que el 4,3% no lo hace “nunca”. Referente a los sentimientos hacia el profesor, el 56,4% de los alumnos cree que si tiene algún problema “nunca” podría contar con la ayuda del profesor. Sin embargo, el 86,3% de los alumnos “siempre” o “a menudo” se sienten respetados por el profesor y el 2,4% no lo siente “nunca”. Además, el 8,9% de los alumnos cree que el profesor no se fija en jugadores como ellos.

En cuanto a la dimensión conductual, el 50,6% de los alumnos cree que “siempre” y el 35,7% cree que “a menudo” toma parte cuando hay que decidir algo en clase, mientras que el 1,8% no lo hace “nunca”. Una gran parte de los alumnos (92%) “siempre” o “a menudo” muestra interés por la Educación Física y el 0,3% no lo hace nunca. Además el 82% “siempre” o “a menudo” participa en actividades extraescolares relacionadas con la Educación Física, mientras que el 8,5% no lo hace

nunca. El 10,7% de los alumnos dice que “nunca” o “pocas veces” cumple las normas establecidas en clase y un 89,4% cree que “siempre” o “a menudo”. A parte de eso, el 91,1% cree que “siempre” o “a menudo” hace las actividades correctamente. Relacionado con esto, el 56,7% de los alumnos cree que “nunca” se mete en problemas y el 10,3% cree que lo hace “siempre” o “a menudo”.

Referido a la dimensión cognitiva, el 84,7% de los alumnos creen que “siempre” o “a menudo” son buenos en Educación Física, pero a la vez, el 36,6% cree que “siempre” o “a menudo” corta el ritmo de la clase. La mayoría de estudiantes (82%) creen que “siempre” o “a menudo” aprenden mucho en clase de Educación Física y el 81,7% opina que “siempre” o “a menudo” lo aprendido en clase les ayuda. El 47,3% de los estudiantes practican “siempre” o “a menudo” lo aprendido fuera de clase. Al recibir una explicación en clase el 8,8% de los alumnos nunca reflexiona sobre si lo ha entendido y el 37,2% poco o a veces.

Si se analizan los datos totales de implicación recogidos con los cuestionarios, se podría decir que en general la implicación de los alumnos es alta:

Tabla 1. Implicación total en función de los diferentes cuestionarios

	N	Media	D.T
PSPEM	328	3.05	.400
HFI	328	3.25	.456
SEMPE	328	3.08	.442

Leyenda. PSPEM: Psychological Sense of Physical Education Membership; HFI: Implicación respecto a al Educación Física; SEMPE: Sense of Engagement and Membership in Physical Education .

En cuanto a los diferentes elementos de la implicación, todos los cuestionarios concuerdan en que la implicación cognitiva es la más baja que a implicación conductual y emocional, mientras que estas dos últimas están bastante igualadas.

Tabla 2. Componentes de la implicación de los estudiantes en función de los diferentes cuestionarios

	N	Media	D.T
PSPEM			
lacceptación	328	3.02	.419
lrechazo	328	3.25	.626
lrelación	328	3.98	.577
HFI			

lemo	328	3.40	.552
lcon	328	3.28	.516
lcog	328	3.16	.594
SEMPE			
lemo	328	3.33	.490
lcon	328	3.38	.560
lcog	328	2.70	.623

4.2 Datos exploratorios

Como se ha dicho antes, uno de los factores que se ha analizado ha sido el modelo lingüístico, en este caso los modelos B (euskera y castellano) y D (euskera). Los resultados han sido significativos en el cuestionario IEF, sobre todo en las dimensiones conductuales y emocionales, y más en este último. Los alumnos que estudian en modelo D tienen una mayor implicación emocional y conductual que los del modelo B.

Tabla 3. Resultados de las tres dimensiones en función del modelo lingüístico

Modelo

	N	Media	B	D.T.	N	Media	D	D.T.	Sig.
PSPEM	118	3.00		.429	210	3.08		.365	.416
HFIE	118	3.23		.603	210	3.47		.513	.002**
HFIK	118	3.17		.533	210	3.31		.520	.049*
HFIKG	118	3.01		.772	210	3.22		.480	.922
SEMPEE	118	3.35		.471	210	3.35		.487	.547
SEMPEK	118	3.27		.567	210	3.46		.537	.100
SEMPEKG	118	2.52		.572	210	2.81		.654	.077

*p<.05, **p<.01

Leyenda. PSPEM: Psychological Sense of Physical Education Membership; SEMPEE: Sense of Engagement and Membership in Physical Education, dimensión emocional; SEMPEK: Sense of Engagement and Membership in Physical Education, dimensión conductual; SEMPEKG: Sense of Engagement and Membership in Physical Education, dimensión cognitiva; HFIE: Implicación con la Educación Física, dimensión emocional; HFIK: Implicación con la Educación Física, dimensión conductual; HFIKG: Implicación con la Educación Física, dimensión cognitiva

En cuanto al sexo de los alumnos no se han conseguido resultados significativos, y como se ve en la siguiente tabla, las respuestas de ambos sexos han sido muy parecidas.

Tabla 5. Resultados de las tres dimensiones en función del sexo

	Sexo								
	N	Media	Chico	D.T.	N	Media	Chica	D.T.	
PSPEM	166	3.08		.412	162	3.03		.367	.417
HFIE	166	3.41		.593	162	3.39		.527	.418
HFIK	166	3.29		.535	162	3.22		.519	.111
HFIKG	166	3.16		.556	162	3.13		.664	.464
SEMPEE	166	3.31		.497	162	3.39		.462	.815
SEMPEK	166	3.42		.596	162	3.39		.515	.298
SEMPEKG	166	2.79		.729	162	2.61		.517	.353

*p<.05, **p<.01

Leyenda. PSPEM: Physicological Sense of Physical Education Membership; SEMPEE: Sense of Engagement and Membership in Physical Education, dimensión emocional; SEMPEK: Sense of Engagement and Membership in Physical Education, dimensión conductual; SEMPEKG: Sense of Engagement and Membership in Physical Education, dimensión cognitiva; HFIE: Implicación con la Educación Física, dimensión emocional; HFIK: Implicación con la Educación Física, dimensión conductual; HFIKG: Implicación con la Educación Física, dimensión cognitiva

Como se puede observar en la siguiente tabla, las respuestas dependiendo de la edad son muy diferentes, sobre todo en la dimensión conductual. En la cognitiva también se han conseguido resultados muy significativos. A medida que la edad avanza, la implicación baja.

Tabla 6. Resultados de las tres dimensiones en función de la edad

	Edad													
	N	9		10		11		12		13		14		Sig.
	N	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	
PSPEM	328	3.20	.312	3.13	.421	3.03	.389	2.98	.405	2.89	.366	3.05	.276	.805
HFIE	328	3.68	.437	3.46	.471	3.33	.595	3.31	.587	3.11	.670	3.48	.458	.078
HFIK	328	3.50	.465	3.37	.438	3.20	.518	3.22	.530	2.96	.625	2.92	.530	.016*
HFIKG	328	3.56	.381	3.35	.781	2.99	.443	3.11	.440	2.66	.612	2.95	.528	.007**
SEMPEE	328	3.47	.495	3.47	.423	3.41	.452	3.26	.474	2.89	.512	3.25	.316	.022*
SEMPEK	328	3.71	.452	3.57	.419	3.35	.545	3.28	.512	3.06	.335	3.21	.551	.008**
SEMPEKG	328	2.87	.539	2.89	.810	2.58	.566	2.70	.528	2.47	.579	2.44	.565	.062

*p<.05, **p<.01

Leyenda. PSPEM: Psychological Sense of Physical Education Membership; SEMPEE: Sense of Engagement and Membership in Physical Education, dimensión emocional; SEMPEK: Sense of Engagement and Membership in Physical Education, dimensión conductual; SEMPEKG: Sense of Engagement and Membership in Physical Education, dimensión cognitiva; HFIE: Implicación con la Educación Física, dimensión emocional; HFIK: Implicación con la Educación Física, dimensión conductual; HFIKG: Implicación con la Educación Física, dimensión cognitiva

Respecto al tamaño del centro, las respuestas han sido bastante parecidas en los diferentes centros, pero se han conseguido datos significativos en el área cognitiva. En esta dimensión, la implicación es menor en los centros pequeños.

Tabla 7. Resultados de las tres dimensiones en función del tamaño de centro

Tamaño de centro

	250-500			500-750			750-1000			Sig.
	N	Media	D.T.	N	Media	D.T.	N	Media	D.T.	
PSPEM	16	3.22	.322	200	3.05	.405	79	3.03	.362	.563
HFIE	16	3.36	.437	200	3.39	.584	79	3.43	.528	.996
HFIK	16	3.30	.356	200	3.27	.543	79	3.21	.521	.948
HFIKG	16	3.03	.378	200	3.16	.621	79	3.13	.621	.177
SEMPEE	16	3.35	.600	200	3.40	.471	79	3.13	.464	.494
SEMPEK	16	3.36	.606	200	3.41	.518	79	3.40	.612	.127
SEMPEKG	328	2.32	.597	200	2.78	.678	79	2.79	.515	.012*

*p<.05, **p<.01

Leyenda. PSPEM: Psychological Sense of Physical Education Membership; SEMPEE: Sense of Engagement and Membership in Physical Education, dimensión emocional; SEMPEK: Sense of Engagement and Membership in Physical Education, dimensión conductual; SEMPEKG: Sense of Engagement and Membership in Physical Education, dimensión cognitiva; HFIE: Implicación con la Educación Física, dimensión emocional; HFIK: Implicación con la Educación Física, dimensión conductual; HFIKG: Implicación con la Educación Física, dimensión cognitiva

Para terminar con los datos exploratorios, en la tabla que se muestra a continuación se pueden observar los resultados según la tipología de la escuela. Se han conseguido datos significativos en las tres dimensiones, sobre todo en la dimensión cognitiva y conductual. En el área emocional los tres tipos han logrado respuestas similares y en el conductual las cooperativas tienen una implicación mayor. Los datos más significativos han sido los cognitivos, donde los centros públicos han obtenido la implicación más baja y los cooperativos la más alta.

Tabla 8. Resultados de las tres dimensiones en función de la tipología de centro

Tipologia

	Publico			Concertado			Cooperativa			Sig.
	N	Media	D.T.	N	Media	D.T.	N	Media	D.T.	
PSPEM	205	3.08	.419	73	2.95	.323	50	3.06	.336	.716
HFIE	205	3.37	.503	73	3.37	.726	50	3.55	.546	.018*
HFIK	205	3.26	.486	73	3.17	.659	50	3.31	.517	.744
HFIKG	205	3.07	.619	73	3.17	.618	50	3.38	.548	.000**
SEMPEE	205	3.37	.496	73	3.31	.454	50	3.30	.449	.695
SEMPEK	205	3.36	.517	73	3.39	.613	50	3.59	.609	.002**
SEMPEKG	205	2.64	.551	73	2.69	.962	50	2.96	.409	.077

*p<.05, **p<.01

Leyenda. PSPEM: Psychological Sense of Physical Education Membership; SEMPEE: Sense of Engagement and Membership in Physical Education, dimensión emocional; SEMPEK: Sense of Engagement and Membership in Physical Education, dimensión conductual; SEMPEKG: Sense of Engagement and Membership in Physical Education, dimensión cognitiva; HFIE: Implicación con la Educación Física, dimensión emocional; HFIK: Implicación con la Educación Física, dimensión conductual; HFIKG: Implicación con la Educación Física, dimensión cognitiva

4.3 Datos correlacionales

Tabla 9. Relación entre los factores y las tres dimensiones

	PSPEM	SEMPHE	SEMPHK	SEMPKG	HFIE	HFIK	HFIKG	Modelo	Tipologia	Tamaño	Edad	Sexo
PSPEM		.550**	.514**	.238**	.470**	.462**	.328**	.117*	-.073	-.098	-.195**	-.047
SEMPEE	.550**		.534**	.263**	.701**	.459**	.340**	.022	-.066	-.096	-.237**	.074
SEMPEK	.514**	.534**		.396**	.568**	.381**	.399**	.192**	.086	-.003	-.288**	-.030
SEMPEKG	.238**	.263**	.396**		.389**	.336**	.377**	.197**	.147**	.151	-.164**	-.132*
HFIE	.470**	.701**	.568**	.389**		.489**	.456**	.241**	.056	.019	-.157**	.002
HFIK	.462**	.459**	.381**	.366**	.489**		.512**	.116*	.024	-.060	-.275**	-.053
HFIKG	.328**	.340**	.399**	.336**	.477**	.512**		.148**	.191**	.020	-.345**	-.005

*p<.05, **p<.01

Leyenda. PSPEM: Psychological Sense of Physical Education Membership; SEMPEE: Sense of Engagement and Membership in Physical Education, dimensión emocional; SEMPEK: Sense of Engagement and Membership in Physical Education, dimensión conductual; SEMPEKG: Sense of Engagement and Membership in Physical Education, dimensión cognitiva; HFIE: Implicación con la Educación Física, dimensión emocional; HFIK: Implicación con la Educación Física, dimensión conductual; HFIKG: Implicación con la Educación Física, dimensión cognitiva

En la tabla anterior se pueden observar las relaciones entre las dimensiones y los factores anteriormente explicados. Los datos en general son muy significativos, es decir, hay mucha relación entre las dimensiones y los factores. Todas las dimensiones están ligadas entre sí, sobre todo la emocional y la cognitiva. Los factores son los utilizados para hacer las hipótesis y en este caso, el tamaño del centro y el sexo de los alumnos no demuestran relaciones significativas con las diferentes dimensiones de la implicación, a pesar de que el último tenga relación con la dimensión cognitiva. Otros factores, sin embargo, sí que han obtenido datos significativos, el modelo lingüístico y la edad, por ejemplo. El primero tiene relación con las tres dimensiones y la edad tiene una relación negativa con todas ellas. Por último, los resultados demuestran que el tipo de escuela y la dimensión cognitiva están relacionados.

5. Conclusión

Una vez obtenidos los resultados, se han sacado varias conclusiones que podrían ser importantes para el sistema escolar y en especial para los profesores de Educación Física.

Centrándonos en la implicación del alumno, se ha observado que a la mayoría les gusta la asignatura, que se sienten parte de esa clase y que la implicación hacia esa asignatura es bastante alta. Esta conclusión es muy positiva para la asignatura, pero mientras sea posible mejorar y fomentar la implicación, y vistos los beneficios, sería importante que los profesores hicieran lo posible por mejorar, para mantener el alto nivel de implicación y fomentarlo. La conclusión principal, y la que confirma nuestra hipótesis general, por lo tanto, es que los alumnos tienen una alta implicación en la Educación Física.

En cuanto a los objetivos específicos planteados, la mayoría se han confirmado. Para empezar, se ha confirmado que el tipo de escuela influye en la implicación y se han obtenido resultados significativos en las tres dimensiones, sobre todo en la conductual y en la cognitiva. El tipo de centro que ha conseguido los resultados más altos en todas las dimensiones ha sido la cooperativa y el más bajo el centro público. Los centros concertados han obtenido resultados más altos que los públicos, pero la diferencia no ha sido muy grande comparada con las cooperativas. Esto supone que el tipo de centro influye directamente en la implicación de los alumnos. Estudiar el porqué de estos resultados podría ser interesante para comenzar otra investigación. Respecto al tamaño de la escuela, no se han obtenido datos significativos en la dimensión emocional y conductual, pero sí en la cognitiva. La hipótesis expuesta anteriormente, por lo tanto, no se corresponde con los resultados conseguidos, ya que los centros pequeños no tienen una mayor implicación que los grandes, tal y como afirma el proyecto LOLSO.

Otra hipótesis era que los alumnos que estudian en un único modelo lingüístico estaban más implicados. Los resultados obtenidos de los cuestionarios confirman esa hipótesis, en la dimensión conductual y emocional. En este caso, los alumnos del modelo D tienen mayor implicación en las dos dimensiones, sobre todo en la emocional. Por lo tanto, el modelo lingüístico también influye directamente en la implicación del alumno. Por otro lado, el sexo de los estudiantes, no ha sido significativo para este trabajo, ya que han dado respuestas parecidas. La segunda hipótesis, por lo tanto, no se ha confirmado y no podemos concluir que el sexo sea un factor determinante en la implicación. Por el contrario, la edad ha obtenido datos muy significativos que dejan claro que según la edad avanza, la implicación disminuye. Se confirma, entonces, que la edad y la implicación son factores inversos.

Al analizar las correlaciones, se puede concluir que las dimensiones tienen mucha relación entre sí. Queda claro que las mismas dimensiones de diferentes cuestionarios están relacionadas, pero también tienen mucha relación con las demás dimensiones. La más significativa es la que existe entre la dimensión emocional y la conductual.

Al comparar las dimensiones y los actores, a través de las correlaciones se ha confirmado lo que demostraban los anteriores resultados, por ejemplo, que el tamaño del centro y el sexo de los alumnos nos son factores significativos para la implicación, aunque el primero ha conseguido datos significativos en la dimensión cognitiva. En los datos exploratorios tampoco han obtenido resultados significativos, por lo tanto no es sorprendente que tampoco los haya en las correlaciones. En cambio, la tipología del centro, el modelo lingüístico y la edad sí que han obtenido datos significativos, sobre todo los dos últimos. La tipología del centro tiene relación con el área cognitiva y los otros dos con todas las dimensiones. Hay que mencionar que los resultados de la edad coinciden con lo anteriormente comentado. Es decir, que ese factor tiene una relación muy negativa con todas las dimensiones, por lo tanto, nuestra hipótesis se confirma de nuevo.

Referencias

- Blumenfeld, P., Fredricks, J., y Paris, A. (2004).** School engagement: potencial of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Cortina J. (1993).** What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *J Appl Psychol.*, 78, 98-104.
- Finn, J. (1989).** Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.

- González, M.** (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 2-17.
- Goodenow, C.** (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Journal of Psychology in the Schools*, 30, 79-90.
- Griffey, D. C., y Housner, L. D.** (1991). Differences between experienced and inexperienced teachers' planning decisions, interactions, student engagement, and instructional climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 196-204.
- Krus D. y Helmstadter G.** (1993) The problem of negative reliabilities. *Educ Psychol Meas.*, 53, 643-650.
- Leithwood, K., Jantzi, D., y Steinbach, R.** (1998). Leadership and other conditions wich foster organizational learning in schools. En K. Leithwood y K. Louis (Eds.), *Organizational Learning in Schools* (pp.67-90). Países bajos: Swets y Zeitlinger.
- Marks, H. M.** (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American educational research journal*, 37(1), 153-184.
- McKenzie, T. L., Marshall, S. J., Sallis, J. F., y Conway, T. L.** (2000). Student activity levels, lesson context, and teacher behavior during middle school physical education. *Research quarterly for exercise and sport*, 71(3), 249-259.
- Newman, L., y Davies, E.** (1992). The school engagement of elementary and middle school students with disabilities. En AA.VV. (eds.), *Engagement, academics, social adjustment, and independence: The achievement of elementary and middle school students with disabilities* (pp. 1-18). California: Menlo Park.
- Ros, I.** (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 79-92.
- Ros, I., Goikoetxea, J., Gairín, J., y Lekue, P.** (2012). Student engagement in the school: interpersonal and inter-center differences. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 291-307.
- Voelkl, K.** (1995). *Identification with school*. Buffalo: State University of New

Discursos estudantis: Uma viagem de sentidos pela escola

Soraia Sousa¹, Dulce Magalhães¹, Fátima Pereira²

¹*Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal)*

²*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Portugal)*

Soraiafilipa.sousa@gmail.com, dulcem@letras.up.pt, fpereira@fpce.up.pt

Resumo

A presente comunicação emerge de um projeto centrado no contributo da experiência escolar na estruturação da vida dos jovens, desenvolvido em parceria entre a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e o departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Tendo como objeto de estudo alunos a frequentar o 9º e o 10º ano de escolaridade em oito escolas públicas de agrupamentos do Norte do país, recorre-se a uma metodologia qualitativa com vista à construção de narrativas biográficas. Partindo do discurso dos estudantes pretende-se apreender sentidos que os jovens conferem à escolaridade e às aprendizagens daí advindas e devidamente certificadas, nomeadamente no que afeta à sua trajetória de vida bem como ao seu percurso profissional (virtuais futuros). É a partir da voz dos alunos que se centra a análise do que determina a identidade destes estudantes, não descurando a (re)socialização. É pela (re)socialização a que está sujeito que o aluno concretiza possibilidades de (re)interpretação do mundo ao seu redor, construindo, assim, socialmente a realidade envolvente (MAGALHÃES, 2012). Dentro de uma aprendizagem social em palco escolar equaciona-se a inculcação e/ou incorporação dos saberes escolares, bem como a sua aplicabilidade virtual futura. As práticas e as representações surgem assim como identitárias entre uns e diversificadas entre outros (MAGALHÃES, 2012). Na voz de cada estudante encontra-se um manancial de sonhos e expectativas próprias e singulares de indivíduos que têm direito a nascer, crescer e a ser (FERNANDES, 2006). Em paralelo, as dinâmicas de pares equacionam redes de sociabilidades cujo contributo é passível de despontar como fonte de (in) sucesso escolar. Neste contexto é tido em linha de conta não apenas a frequência da escola, mas também o facto de os alunos se apropriam da mesma, atribuindo-lhe sentidos ao mesmo tempo que são transformados por ela (ABRANTES, 2003). Numa perspetiva construtivista, observa-se como a vivência das práticas escolares quotidianas dos alunos vão desencadear a materialização de linguagens e a atualização de disposições que lhes permite (re)construir uma identidade (ABRANTES, 2003), numa vida em contínua (re)socialização e em permanente construção.

Palavras-chave: (re)socialização; voz dos alunos; sentidos escolares

Nota introdutória

A presente comunicação emerge de um projeto centrado no contributo da experiência escolar na estruturação da vida dos jovens, desenvolvido em parceria entre a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e o departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Tendo como objeto de estudo alunos a frequentar o 9º e o 10º ano de escolaridade em oito escolas públicas de agrupamentos do Norte do país, constituiu-se uma metodologia qualitativa com vista a considerar a *voz dos alunos*. Partindo do discurso dos estudantes pretendeu-se apreender sentidos que os jovens conferem à escolaridade e às aprendizagens daí advindas e devidamente certificadas, nomeadamente no que afeta à sua trajetória de vida bem como ao seu percurso profissional (virtuais futuros). Na voz de cada estudante encontra-se um manancial de sonhos e expectativas próprias e singulares de indivíduos que têm direito a nascer, crescer e a ser (FERNANDES, 2006). Numa perspetiva construtivista, observa-se como a vivência das práticas escolares quotidianas dos alunos vão desencadear a materialização de linguagens e a atualização de disposições que lhes permite (re)construir uma identidade (ABRANTES, 2003), numa vida em contínua (re)socialização e em permanente construção.

Deste modo, na primeira parte desta comunicação explicitam-se determinados domínios referentes à problemática do ator plural, enquanto indivíduo produtor de relações, tomando por base contributos teóricos e empíricos. Na conclusão pretende-se dar resposta à questão que se evidencia como fio condutor de toda a nossa investigação – Quais os sentidos que os jovens atribuem à escola?

1. Ciclos de vida

1.1 Numa linha de (re)socialização

As experiências vividas do indivíduo remetem para o processo de socialização e, simultaneamente, colaboram para a edificação de disposições internas que possibilitam a participação na vida social. Pedro Abrantes considera a existência de cinco campos principais na produção do processo de socialização: os ciclos de vida, as práticas sociais, as relações de poder, as identidades e biografias, e as emoções (Abrantes, 2011).

Os ciclos de vida expressam-se pela sua natureza social. O ser humano, pela socialização, pode subsistir, evoluir e tornar-se pessoa. A socialização e a individualização comportam-se como duas faces da mesma moeda, ou seja, pelos mesmos atos e relações tornamo-nos pessoas e fazemos sociedade. É

o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da racionalidade que nos constrói como pessoas, com capacidade de interpretar e de atuar sobre o contexto social. Contemporaneamente, o mundo encontra-se perfeitamente organizado, entrelaçado em sistemas simbólicos, nos quais a língua é o mais complexo e integral. Os indivíduos participam cada vez mais nesta relação entre os objetos, as palavras e os comportamentos, onde se tornam progressivamente mais conscientes dessa presença. Na perspetiva de Pedro Abrantes, “(...) ao participar, não deixamos de criar interpretações e variações que contribuem para a evolução desse património simbólico (...)” (idem, *ibidem*: 123). Trata-se de um processo que se desenvolve em diferentes etapas. Primeiramente, os indivíduos encontram-se ligados fundamentalmente às funções biológicas vitais, isto é, inacessíveis aos estímulos simbólicos, presenciando, só mais tarde, uma verdadeira abertura ao meio, estimulados pela aptidão para caminhar, controlar objetos, comunicar com expressões, e posteriormente com palavras. Deste modo, os distintos ciclos de progresso do organismo decidem quais os limites às formas exequíveis de incorporar, interpretar e associar-se na vida social.

A este nível o indivíduo é alvo de dois processos de socialização: socialização primária e socialização secundária. A primeira compreende a integração do sujeito no mundo social, mediada pela família que introduz uma identificação ao modo subjetivo como estes observam o mundo. Por sua vez, a socialização secundária corresponde a um processo “(...) mais racional, voluntário e circunscrito de interiorização de «submundos institucionais» (...)” (Abrantes, 2011: 124). Atualmente, esta decorre em instituições especializadas, como as escolas. É importante referir que a socialização torna-se um procedimento contínuo e nunca concluído. Ou seja, o aparecimento de relações ricas em emoções desponta em processos de (re)socialização e (re)construção identitária que apontam para algo mais complexo que a descrição tradicional de “socialização secundária”. A (re)socialização caracteriza-se por facultar uma (re)interpretação das relações e do mundo, “(...) sendo essa (re)interpretação cristalizada em construção social da realidade” (Magalhães, 2012: 25). Desta maneira, a intensidade da socialização varia ao longo da vida pessoal.

1.2 As práticas de um ator plural

Giddens e Bourdieu defendem que a socialização institui um espaço determinante para os indivíduos desenvolverem as suas competências, interações, personalidades e disposições, assim como possibilita a compreensão das diferentes representações que o mundo apresenta. As práticas são, então, dinâmicas de ação organizadas, codificadas e expressivas, construídas segundo mecanismos de repetição por parte das sociedades, associando-se às suas condições de existência. Situamos, assim, a prática entre as estruturas e os atores. Por outras palavras, as diversas experiências

conferem ao indivíduo disposições distintas, resultando na formação de atores plurais. Ou seja, o ação social varia de acordo com o contexto e com a pluralidade interna do indivíduo, isto é, do conjunto de esquemas heterogéneos. Trata-se de uma lógica que escapa parcialmente à perceção dos atores e que vai construindo e edificando as suas disposições corporais, mentais e emocionais. Assim sendo, “(...) as práticas organizam (e regulam) a vida social, permitindo uma inscrição social dos sujeitos em quadros coletivos de interdependência e de diferenciação de papéis” (Abrantes, 2011: 126). Em síntese, aquilo que aprendemos expressa-se nas atividades do mundo social e interioriza-se num estado não consciente, mas prático, coerente com as estruturas sociais, logo, mobilizador das interações quotidianas. Os atores sociais vão edificando e integrando a estrutura social, assim como a posição e o papel que cada um tem o dever de adotar nessa mesma estrutura, através de um *sentido prático*¹ (Bourdieu, 1980) adaptado ao campo objetivo de possibilidades.

1.3 No campo escolar

A escola pública e o seu alargamento integra um novo contrato social, dependente da democracia e do capitalismo. Formou-se uma vida mais equitativa e formalizada “(...) de acesso a (e certificação de) saberes socialmente valorizados e valorizadores” (Abrantes, 2011: 129). Porém, diluem-se as culturas e solidariedades operárias em progresso, criando uma força de trabalho indiscriminada. Isto é, para alguns alunos (das classes mais desfavorecidas) torna-se possível a vivência de experiências escolares que esbatem os muros imaginados e inscritos na posição e trajetória de vida da família de pertença. Por sua vez, as classes dominantes tendem a socializar-se numa cultura erudita onde se delimita uma dominação escolar-profissional destes grupos. Magnani defende que os jovens deslocam-se entre as diferentes instituições, agentes e contextos em grupos de sociabilidade que se orientam, e por vezes reproduzem, modelos geracionais de classe e de indicação cultural-ideológica (Magnani, 2005). É igualmente importante focar a analogia entre a socialização e a identidade. A identidade define-se como o “(...) produto de sucessivas socializações, entendida na sua dupla vertente: i) objetiva ou para o outro (resultado das interações); ii) subjetiva ou para si mesmo (...)” (Abrantes, 2011: 131). Os atores sociais interiorizam disposições, capacidades e valores, uma vez que se congregam numa identidade particular, conseqüente de uma negociação entre papéis atribuídos e intenções próprias.

¹ Itálicos do autor.

2. A vida na escola

2.1 Identidades

A vida na escola estabelece um objeto primordial tanto para compreender as sociedades e os indivíduos, como para transformá-los. A instituição escolar adota aqui um papel crucial na edificação da identidade dos seus alunos. Alguns alunos consideram que a escola é um meio de crescimento pessoal – “Cresci muito” (Joana, 9º ano)² -, enquanto outros consideram que esta contribui para estruturar a identidade individual de cada um:

“(...) tenho um pensar diferente (...) não digo que sou mais maduro, mas tenho outros pensamentos” (Manuel, 9º ano); “Esta escola foi... ela mudou-nos, nós crescemos aqui nesta escola (...)” (João, 9º ano).

A “iniciativa” e a “proteção” são também palavras muito utilizadas pelos estudantes quando se questiona a importância que a escola obteve nas suas vidas. Porém, como refere o Rafael (9º ano):

“(...) há algumas coisas que as pessoas têm de desenvolver sozinhas”.

Há experiências que não se inscrevem apenas no meio escolar, estendendo-se mesmo ao mundo exterior.

2.2 Socialização

O sentido conferido à instituição escolar é, nos dias de hoje, um tema incontornável da sociologia. Importa explorar a homogeneidade dos sentidos atribuídos à escola, tendo em atenção a *voz dos alunos*. Assim sendo, torna-se premente interrogar a uniformidade dos modos de socialização. As diferentes disposições dos estudantes, relativamente ao espaço escolar são, genericamente, consequentes quer do contexto familiar inerente, quer das experiências vivenciadas na escola, uma vez que são as relações sociais que produzem as necessidades e as práticas sociais. Segundo o Tiago (9º ano) as escolas são:

² Todos os nomes dos estudantes entrevistados são fictícios.

“(...) um sítio para nos educarmos e se não tivéssemos essa noção seríamos todos delinquentes (...)”. O aluno enfatiza que “(...) a escola fornece-nos as bases nós que temos de fazer o resto (...)”.

Há alunos que elencam um conjunto de momentos positivos que experienciam na escola; destes, a maioria prende-se com as relações que são estabelecidas e mantidas entre pares, quer entre aluno-aluno, aluno-professor, ou aluno-funcionários.

A “(...) escola tem um bom ambiente, um ambiente acolhedor, mesmo os professores (...)” (Maria, 9º ano). O Matias (9º ano) diz que “Todos os momentos são bons e positivos, logo que esteja com meus amigos”.

A importância das relações é visível, na construção de sentidos que os alunos vão construindo em torno da escola.

2.2.1 Relação aluno-professor

Os professores apresentam também um papel fundamental na formação dos alunos, sendo eles os responsáveis por moldar os seus objetivos de acordo com os níveis dos seus estudantes. Neste contexto, “Os adultos na escola constituem simultaneamente a figura de responsabilidade pedagógica e autoridade na implementação das regras estando encarregados de zelar pela segurança e proteção dos alunos” (Sebastião; Alves; Campos; Caeiro, 2008: 10). Nas “más escolas” a indisciplina é sinónimo de interferência nas relações pedagógicas e humanas, enquanto nas “boas escolas” este problema não subsiste. A instituição escolar interioriza nos alunos a importância da submissão às regras como modo de preparação para uma posterior integração na vida social e profissional. Importa, contudo, “(...) não esquecer que os vínculos afetivos (e inesperados) com profissionais escolares e/ou colegas de outros meios sociais permitem a alguns destes jovens criar outros sentidos para a escola” (Abrantes, 2011: 134). Os estudantes expressam que as relações mantidas entre aluno-professor são essenciais para aumentar a motivação e dinamizar a aprendizagem. O João defende que:

A “(...) professora de matemática foi extremamente...deu-nos a base toda que nós temos, melhorou o cálculo de toda turma, cálculo mental”, uma vez que, manteve o envolvimento e o dinamismo nas aulas, há “(...) alguns professores que nos ajudam a melhorar e a gostar cada vez mais de aprender. São aqueles professores que realmente nos deram um impulso” (João, 9º ano).

2.3 Classificação

As notas são realmente um fator de *stress* nas “boas escolas”, especialmente no ensino secundário. Existe a corrida por uma boa classificação que funciona como passaporte para a sedimentação de conhecimentos necessários para um futuro ingresso na universidade ou no mercado de trabalho. A Maria (9º ano) é um exemplo:

“(…) às vezes quando fico mesmo chateada, trabalho até conseguir”, assim como a Margarida (9º ano) “(…) quando tenho uma dúvida gosto de saber mais, estudo (…)”.

Porém, também existem os alunos que não conferem importância às notas:

“(…) eu não estudo muito, portanto os meus resultados não são aquilo que poderiam ser, de qualquer das maneiras eu não dou muita importância a isso portanto não fico nem contente nem triste com os meus resultados na escola” (Guilherme, 9º ano).

É “(…) o reflexo da confluência das culturas escolares e familiares em torno não apenas das expectativas depositadas nestes jovens mas também nos valores do trabalho, da exigência, do rigor e da permanente busca de autossuperação que lhes permitirão concretizar as suas aspirações” (Quaresma; Abrantes; Lopes; 2012: 30). Neste âmbito, uma das consequências do insucesso escolar reside na falta de sentido que os alunos presenciam dentro da sala de aula, não encontram lógica e motivação nas tarefas propostas pelo professor, edificando a sua dignidade na oposição à naturalidade. Um aspeto interessante a considerar é que esta contestação dos alunos relativamente aos “maus professores” é muitas vezes resultado de uma intolerância ou permissividade excessiva que os educadores evidenciam, tornando-se assim incapazes de motivar os seus alunos. O professor deve mostrar dedicação, competência, motivação e gosto no que faz; deve “(…) ser competente e saber fazer uso dos recursos disponíveis, além de ter uma boa formação” (Carvalho, 2010: 73), uma vez que a imagem que o aluno adota do professor pode ser muitas vezes marcante, influenciando positiva ou negativamente as suas escolhas profissionais. Dando voz aos alunos, estes apelam para que os professores sejam capazes de os reconhecer como seres únicos e humanos, como pessoas singulares. O “(…) constructivism involves the student being the prime actor in acquiring his or own knowledge, while the teacher serves as a facilitator towards this acquisition” (Kong, 2008: 115).

2.4 Relação entre pares

O mundo das trocas afetivas e das relações de amizade é dinâmico e possibilita transações múltiplas. Os interlocutores nem sempre pertencem ao campo juvenil, como são, por exemplo, os professores – referimo-nos aos laços criados com os alunos além do espaço de sala de aula. Ou seja, estas sociabilidades podem ser descritas como campos de possibilidade para a ação. Neste caso elas exprimem-se quando existem momentos de escolhas escolares ou na construção de projetos de futuro. As dinâmicas de relações e as experiências que os alunos vivenciam na escola são fruto de definições de sentidos e simbologias que estes atribuem à escola, tornando-se também centrais na delimitação do futuro de cada um. A Raquel (9º ano) compara a escola a uma família:

“(...) momento bom foi o meu envolvimento com as professoras (...) gosto muito de estar à beira delas, gosto muito de estar à beira dos funcionários, é a família que tenho aqui...” e evidência a importância dos amigos, realçando um que “(...) anda comigo para onde quer que eu vá”.

“It is generally believed that classroom learning experiences very much influence students’ academic development. However, relatively little is known about whether classroom learning experiences have much effect on students’ affective and social development” (Kong, 2008: 111).

Noutro sentido, existem alunos que são capazes de superar todo um ciclo de privação inscrito na família de origem. Isto é, estas trajetórias envolvem uma relação quotidiana diferenciada entre grupos de pares e uma forte vinculação a determinados atores educativos, essencialmente em momentos de transição e de mudança. Assim, para os jovens, a instituição escolar incorpora-se um local central de socialização e construção da identidade. Isto tende a ser fortalecido pelo manancial de atividades oferecidas pela escola de âmbito extracurricular, promovendo o aumento do tempo e das experiências a que estes alunos são expostos no meio escolar.

“Costuma haver os corta-matos todos os anos, há sempre aquelas corridas entre as turmas, há sempre aquelas atividades de entretenimento que também servem para nós ficarmos...intergirmos mais uns com os outros” (Joana, 9º ano).

Em síntese, a socialização escolar ocupa um lugar central na vida dos alunos. Apesar da relativa autonomia, as escolas são obrigadas a integrar a legislação nacional, caracterizando-se por uma ampla gama de formas de controlo. “A massificação dos sistemas educativos trouxe consigo novos desafios resultantes da sua crescente dimensão e diversidade, gerando controvérsias acerca da sua capacidade para conseguir uma adesão significativa a quadro comportamentais compatíveis com o

funcionamento (...)” (Sebastião, 2013: 34) da sociedade. Por outras palavras, a dominação do contexto e a gestão da trajetória individual são elementos importantes e centrais num momento em que as escolas se propagam e massificam, evidenciando simultaneamente a possibilidade de (in)sucesso e da necessidade de motivação dos alunos.

2.5 Autonomia

A autonomia do aluno é valorizada e respeitada, estando presente na gestão dos percursos pessoais dos estudantes, uma vez que são eles que autoavaliam e dispõe alternativas na sua vida futura.

“[A maturidade] tem de ser formada por nós próprios” (Henrique, 9º ano).

Contudo, não devemos descurar o papel do professor e da família neste processo de orientação que é essencialmente realizado de forma informal, não existindo uma política própria das escolas para tal. Como principal aspiração, grande parte dos alunos entrevistados refere a entrada futura numa universidade e completar a licenciatura; outros, consideram como hipótese válida a entrada num curso profissional. Aqui, cada percurso e cada trajetória tornam-se reflexo daquelas aspirações e decisões. Uma vez que o *self* é independente das normas impostas pela estrutura, ele adota e constrói identidades subjetivas, plurais, flexíveis, plásticas e em permanente construção. Ou seja, os processos educativos não se intitulam como centrais e imprescindíveis nas ações dos indivíduos, assim como na construção do seu projeto identitário, na edificação do *self*.

2.6 A importância da escola

A escola funciona como impulsionadora e atua, preparando os alunos, para o meio social, onde vão transpor toda a sua experiência, saberes e conhecimentos;

“Esta escola foi... ela mudou-nos, nós crescemos aqui (...)” (Maria, 9º ano).

A escola funciona como um veículo de transição para o mundo adulto. Porém, é um passo estruturante na aprendizagem e na evolução do aluno enquanto indivíduo, enquanto ser social. A instituição escolar “(...) liberta os indivíduos para a elaboração de «histórias de vida» singulares e reflexivas” (Abrantes, 2012: 192). Neste sentido, o fator essencial para o sucesso do aluno passa pelo interesse em aprender, pela força de vontade e pela disciplina. É importante que o estudante acredite

nas suas próprias capacidades, confie no valor daquilo que produz. Alguns alunos interiorizam a necessidade do estudo, da leitura, da regularidade de hábitos de trabalho. Deste modo, o sucesso é uma possibilidade real, exigindo para o efeito o sentimento de motivação e autorrealização que torna o aluno senhor das suas escolhas. Os motivos são a origem de interesses definidos, no entanto “(...) muitas das escolhas quotidianas estão encerradas numa complexa arquitetura de decisões que incluem componentes históricas, sociais, institucionais e até mesmo políticas” (Silva, 2010: 179).

Inês Pereira entende o conceito de “envolvimento” como um modo específico de agir, no qual as identidades coletivas são ajustadas e partilhadas. Segundo a autora, os indivíduos demonstram grande importância aos momentos de iniciação nos movimentos sociais, justificados por meio de cinco passos característicos: socialização primária, pertença a grupos juvenis, contexto sócio-histórico, acontecimentos “de inflexão” na vida individual e ligações afetivas com ativistas (Pereira, 2009). A educação tem uma importância significativa e incipiente na mobilização social, uma vez que tende a criar quadros de vida que potenciam as condições favoráveis para o desenvolvimento de modos de participação iniciais. Os “(...) processos educativos, tais como as transformações sócio-históricas, são centrais na produção identitária, mas não apenas a educação é produto desses fluxos de mudança como também as identidades, sobretudo a partir da adolescência, vão marcando o espaço desejável (e possível) das aprendizagens” (Abrantes, 2012: 205). É notória a importância da escola no progresso das competências e identidades ligadas à transformação social que resultam, segundo Giddens, de “políticas emancipatórias”, criadoras de combinações entre o mundo privado, familiar e social (Giddens, 1997). Essa mediação decorre dos currículos formais e da própria instituição escolar. Deste modo, ela emerge como crucial na fortificação de laços entre professores e alunos provenientes de diferentes meios sociais, com orientações ideológicas variadas, e por outro lado, assume, no seu surgimento, uma reflexão pessoal sobre o mundo e sobre si mesmo, constituindo a gênese de um trabalho identitário que é continuamente reforçado ao longo da vida. Aqui surge a certificação do contributo de Lahire relativamente à sua perspetiva do ator plural (Lahire, 2002). Ele é útil, uma vez que compreende um conjunto de perfis idênticos libertando a sociologia do mito da proveniência social homogênea dos atores.

2.6.1 Integração social

A integração é um dos principais sentidos que os alunos atribuem e referem como caracterizador do meio escolar. A integração social assenta na dependência de um tipo de identificação e solidariedade entre pares com uma capacidade potencial de alargar a experiência coletiva e movimentar recursos externos em fruição do grupo. Assim, os atores edificam uma imagem unificada e lógica de si mesmos de acordo com o seu contexto sócio-histórico. A escola providencia momentos de integração, quando

por exemplo, o aluno se vê forçado a passar de um ciclo para o outro. A necessidade de se sentir integrado é forte, o aluno tende a iniciar relações desconhecidas que mais tarde despontam em novas aprendizagens;

“Foi uma experiência nova, nós tivemos que nos adaptar a uma escola nova, mas foi bom” (Susana, 9º ano); “(...) o pessoal era fixe e num mês já nos conhecíamos todos” (Ricardo, 9º ano).

Esta transição tem um lugar fundamental ao nível dos próprios processos de reorganização na (e da) rede escolar. Algum tempo depois de viverem esta fase de transição, os alunos referem que sentem-se mais adultos, considerando-se integrados numa rede mais alargada de amigos, “(...) embora as relações com os colegas mais velhos sejam geralmente distantes e tensas, funcionando a turma como polo primordial de integração” (Abrantes, 2009: 38). No seu estudo, Pedro Abrantes evidencia mesmo que com o avançar dos anos na escolaridade, os alunos vão estabelecendo relações cada vez mais fortes com um poder emocional mais presente com os professores (idem, ibidem: 38). No entanto, já se podem verificar fortes relações que os alunos do 9º e 10º ano mantêm com os professores.

3. Notas conclusivas: Quais os sentidos que os jovens atribuem à escola?

São vários os sentidos que os alunos foram atribuindo à escola, nomeadamente ao nível das diferentes relações, considerando os espaços distintos (sala de aula e recreios), que se vão estabelecendo e recriando como fundamentais no próprio processo de construção identitária. Este processo de edificação pessoal é resultante do acesso a contextos e redes mais alargadas. Porém, há outros estudantes que “(...) se perdem num espaço de incompreensão e irresponsabilidade institucionais, mergulhando em espirais de insucesso, abandono e privação” (Abrantes, 2009: 48). Pode-se dizer que, considerando todas as dificuldades que a escola enfrenta na sociedade atual, ela ainda tem força e representa uma instituição séria que realiza um importante diferencial na vida dos jovens que a frequentam. De fato, a maior parte das instituições escolares consegue criar de forma enérgica e bem-sucedida contextos genericamente estáveis, bem cuidados e favoráveis às aprendizagens. Confirma-se que os “(...) jovens e escola se constroem mutuamente, o que significa que «os jovens não vão simplesmente à escola: apropriam-se dela, atribuem-lhe sentidos e são influenciados por ela»” (Falcão, Cit. Por Abrantes, 2005: 207).

No nosso campo empírico, os discursos dos alunos provam-no certamente, pintando com tonalidades diferentes, o tipo de socialização ainda em curso e respetivas vivências.

Referências

- Abrantes, Pedro** (2003) – “Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade” In *Sociologia, Problemas e Práticas*. Nº 41. p. 93-115.
- Abrantes, Pedro** (2005) – “Os sentidos da escola. Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade”. In *Análise Social*. Vol. XL. p. 204-210.
- Abrantes, Pedro** (2009) – “Perder-se e encontrar-se à entrada da escola – transições e desigualdades na educação básica”. In *Sociologia, Problemas e Práticas*. Nº 60. p. 33-52.
- Abrantes, Pedro** (2011) – “Para uma teoria da socialização”. In *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Vol. XXI. p. 121-139.
- Abrantes, Pedro** (2012) – “A escola da vida”. In *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*. Vol. 24, nº 2. ISSN: 0103-2070. p. 189-210.
- Bourdieu, Pierre** (1980) – *Le sens pratique*. Paris: Minuit.
- Carvalho, Arlena Maria Cruz de** (2010) – “Alcançando o sucesso escolar: fatores que auxiliam nesta conquista”. In *Vertentes*. Vol. 35. p. 69-76.
- Falcão, José Luiz Cirqueira** (2005) – Fluxos e refluxos da capoeira: Brasil e Portugal gingando na roda. In *Análise Social*. Vol. XL. p. 111-133.
- Fernandes, Sueli** (2006) – *Fundamentos para Educação Especial*. Curitiba: IBPEX.
- Giddens, Anthony** (1997) – *Modernidade e identidade pessoal*. Celta Editora: Oeiras.
- Kong, Chit-Kwong** (2008) – “Classroom learning experiences and students’ perceptions of quality of school life”. In *Learning Environ Res*. p. 111-129.
- Lahire, Bernard** (2002) – *Homem plural: os determinantes de ação*. Vozes: Petrópolis.
- Magalhães, Dulce** (2012) – “The habitus and the new: from social (re)learning to practices”. In *Revista Latina de Sociologia*. Nº 2. p. 23-41.
- Magnani, José** (2005) – “Os circuitos dos jovens urbanos”. In *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*. Vol. 17, nº 2. p. 173-205.
- Pereira, Inês** (2009) – *Movimentos em rede: biografias de envolvimento e contextos de interação*. Lisboa, tese de doutorado, Instituto Universitário de Lisboa.
- Quaresma, Maria Luísa; ABRANTES, Pedro; LOPES, João Teixeira** (2012) – “Mundos à parte? Os sentidos da escola em meios sociais contrastantes”. In *Sociologia, Problemas e Práticas*. Nº 70. p. 25-43.
- Sebastião, João** (2007) – “Famílias, estratégias educativas e percursos escolares”. In *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Vol. 17/18. p. 281-306.
- Sebastião, João** (2013) – “Violência na escola, processos de socialização e formas de regulação”. In *Sociologia, Problemas e Práticas*. Nº 71. p. 23-37.

Sebastião, João; **ALVES**, Mariana Gaio; **CAMPOS**, Joana; **CAEIRO**, Tiago (2008) – “Violência e agressividade juvenil – podemos falar de escolas violentas?” In *VI Congresso Português de Sociologia*.

Silva, Isabel Cruz (2010) – “Entre constrangimento e criatividade: práticas de consumo em Portugal Continental”. In *Sociologia, Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*. Vol. XX. p. 167-190.

O Centro de Formação Profissional: Um potencial promotor de saúde

Cristina Lavareda Baixinho

Escola Superior de Enfermagem de Lisboa (Portugal)

crbaixinho@esel.pt

Resumo

A Promoção da saúde é uma responsabilidade social, com impacto em todas as estruturas da comunidade. A população continua a associar essa função aos serviços de saúde, no entanto, em Portugal, as políticas de saúde estão mais viradas para o tratamento e reabilitação, do que propriamente para a promoção. Neste concerto, desconcertado, e em nome de uma promoção da saúde empírica aconselham-se as pessoas a terem um determinado número de comportamentos saudáveis, para diminuir o risco de adoecer, que ao serem desinseridas da promoção da saúde da comunidade são pouco eficazes. Ciente desta realidade a Organização Mundial de Saúde tem alertado para a necessidade de intervenções abrangentes e globalizantes. Surgem “movimentos” como a Rede Europeia de Escolas Promotoras de Saúde e as cidades saudáveis.... E, porque não, um Centro de Formação Promotor de Saúde?

Palavras-chave: Promoção da saúde; Adultos; Formação Profissional;

Abstract

Health promotion is a social responsibility, with impact on all community structures. The population continues to associate this function to health services, however, in Portugal, health policies are aimed more for the treatment and rehabilitation than actually to promote. In this concert, bewildered, and on behalf of an empirical health promotion, people are advised to have a certain number of healthy behaviors, to reduce the risk of illness, that disconnected to community health promotion are little effective. Aware of this reality, the World Health Organization has warned of the need for extensive and comprehensive interventions. Around the world are arising “movements” such as the European network of health promoting schools and healthy cities... And why not a health promoter training center?

Keywords: health promotion; Adults; Vocational Training;

1. Introdução

Sabe-se, hoje, que os comportamentos e os estilos de vida são importantes condicionantes/determinantes para o processo de saúde/doença, incapacidade e diminuição da esperança média de vida.

Está provado que muitos dos problemas de saúde, da actualidade, causadores de mortalidade e morbilidade estão relacionados com os comportamentos de saúde e estilos de vida.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (2002), as doenças crónicas não transmissíveis, tais como a obesidade, as doenças cardiovasculares, a hipertensão, a diabetes *mellitus*, o cancro e as doenças osteo-articulares constituem, a principal causa de mortalidade e morbilidade, contribuindo com cerca de 75% do peso da doença no contexto europeu. Se não forem controladas estima-se que em 2020 esta percentagem aumente para os 80%.

De um modo geral e prático poder-se-á afirmar que um estilo de vida é saudável se, no conjunto, ajuda a melhorar a qualidade de vida, a saúde, acrescentando anos e qualidade à vida, diminuindo a morbilidade e mortalidade.

Os estilos de vida estão intrinsecamente ligados aos valores e às crenças que temos do que pode ou não ser favorável ou prejudicial à saúde, mas também daquilo que socialmente é aceite ou até é moda (fumar/beber determinado tipo de bebida), aliado às prioridades e aos condicionalismos sociais e económicos determinantes.

O estilo de vida individual, várias vezes, é/ou pode ser modificado pelas interações sociais entre as diferentes pessoas em contexto de vida diferentes dos usuais (por exemplo o contexto de educação/formação), através da aprendizagem social e influência do ambiente social.

Todas as sociedades/comunidades possuem um determinado estilo de vida, incluindo a comunidade que é um Centro de formação profissional e que influencia o estilo de vida dos seus membros e obrigatoriamente a sua saúde individual.

Este artigo, de opinião, tem por finalidade reflectir sobre a importância da promoção da saúde, nos centros de formação profissional e delinear estratégias de intervenção.

2. Estilo de vida e saúde

De acordo com a Carta de Ottawa (1986) a Promoção da Saúde é um processo que visa capacitar indivíduos e comunidades para aumentar o controle sobre as determinantes de saúde e, conseqüentemente, melhorar a sua saúde. Esta Carta reafirmou a justiça social e a equidade como pré-requisitos de saúde e a regulação e a mediatização como necessárias à sua implementação.

O Programa Nacional de Promoção de Estilos de Vida Saudáveis, aprovado através do despacho n.º 1916/2004 (2.ª série) de 28 de Janeiro define estilos de vida como “o conjunto de hábitos e comportamentos de resposta às situações do dia-a-dia, aprendidos através do processo de socialização e constantemente re-interpretados e testados ao longo do ciclo de vida e em diferentes situações sociais”(2004:1493).

Os comportamentos e os estilos de vida são importantes condicionantes/ determinantes para o processo de saúde/doença, incapacidade e diminuição da esperança média de vida.

A opção pelos estilos de vida saudáveis depende do modo como se relacionam as aprendizagens de um indivíduo no seu processo de socialização, por isso promover a saúde é um processo complexo que deve não só incluir as ditas acções educativas, mas também possibilitar a aquisição ou o desenvolvimento de competências, que promovam o desenvolvimento social e pessoal, habilitando e responsabilizando o indivíduo pelas suas opções. Como refere Augusto (2011) a saúde é entendida como um recurso para a vida, não depende exclusivamente do sector da saúde, mas de todos em geral e de cada um em particular. No entanto, a responsabilidade individual só pode ter efeito total em situações nas quais os indivíduos tenham acesso igual a uma vida saudável, e recebam apoio para tomar decisões saudáveis (OMS, 2005).

Se considerarmos que promover a saúde não é difícil, até porque está associada a medidas do dia a dia – comer, movimentar-se, dormir, tomar banho, lavar os dentes, consultar o médico, temos sempre que estabelecer uma relação entre a informação e a adopção de conhecimento, para de imediato constarmos a discrepância entre ambas. A única forma de a minimizarmos (a discrepância) será promovendo competências pessoais e sociais.

Em qualquer “abordagem que tenha como objectivo a promoção de estilos de vida saudáveis, importa ter presente que, para além do empoderamento dos cidadãos em matéria de saúde, há que criar condições ambientais, económicas, sociais e culturais que facilitem a adopção de comportamentos saudáveis” (Despacho n.º 1916/2004)

Os quatro maiores factores de risco das doenças crónicas são o tabagismo, a má alimentação, o abuso de álcool e o sedentarismo. É, pois, fundamental desenvolver estratégias e metodologias de prevenção que os eliminem, seguindo uma perspectiva holística e transversal a um conjunto variado de actividades (DGS, 2010).

A prevenção destes factores de risco permitirá a obtenção de ganhos na saúde, com melhoria da qualidade de vida das populações e conseqüente redução da morbilidade e mortalidade, com uma diminuição dos custos económicos e sociais das doenças crónicas e das incapacidades.

Para controlar esta “pandemia” tem crescido as correntes que apresentam soluções diferentes, ou não tanto quanto isso, há os que defendem a mudança de comportamentos para um estilo de vida

mais saudável e os que votam numa solução que passa pela mudança do ambiente físico e sócio-económico para a melhoria da saúde.

Independentemente da conceptualização da solução parece-nos que esta e, como descrito no Programa de Intervenção Integrada sobre Factores Determinantes da Saúde Relacionados com os Estilos de Vida, deve assentar num processo de cooperação e de parceria entre diferentes sectores públicos e não governamentais, com envolvimento, a nível regional e local, das regiões de saúde, dos centros regionais de saúde pública e dos centros de saúde, farmácias, autarquias, escolas, empresas e outras estruturas e organizações pertinentes, por forma a serem criadas condições estruturais e ambientais favoráveis à saúde. No entanto não podemos deixar de considerar que os centros de formação profissional não têm tido, até ao momento, programas de promoção da saúde. Alguns têm desenvolvido sessões de educação para a saúde, esporádicas e de certo modo desarticuladas de uma abordagem sistémica e da própria formação dos formadores para as desenvolverem.

Mais do que dar acções de esclarecimento é importante aumentar a literacia em saúde. A Educação para a Saúde e a Literacia para a Saúde são essenciais para que os indivíduos adquiram competências para saberem tratar da sua saúde e podê-la melhor no seu dia-a-dia (Carvalho, 2002).

A educação para a saúde, para além da transmissão de conhecimento precisa de um conjunto de apoios para uma mudança de atitudes, trabalhar as convicções pessoais, as crenças e os valores individuais (Carvalho, 2002).

Para a Organização Mundial de Saúde a educação para a saúde deve ser um percussor da Literacia para a saúde. A literacia para a saúde representa as competências cognitivas e sociais que determinam a motivação e a capacidade dos indivíduos conseguirem o acesso, a compreensão e o uso da informação (Nutbeam, 2000), por forma a adquirir competências e confiança para tomar uma opção informada (Carvalho, 2002), de modo, a que promovam e mantenham uma boa saúde.

Como afirma Augusto (2011) assegurar a saúde das populações não representa apenas um imperativo ético é também uma condição indispensável para o sucesso económico num mundo em profunda transformação, já que esta é o bem supremo a que todo o indivíduo e sociedade aspiram. Promover e manter a saúde deve constituir uma preocupação geral, isto porque, viver com saúde e saber aproveitá-la, é sem dúvida, uma aspiração e um direito comum a todos os seres humanos.

Esta perspectiva apela, por conseguinte, às autoridades de saúde, governos, organizações não-governamentais e voluntárias para trabalharem organizadamente de forma coerente por forma a atingirem o objectivo que lhes é comum: melhoria da qualidade de saúde das pessoas (Carvalho, 2002).

3. Estilo de Vida e Formação Profissional

A formação profissional num profundo contexto de mudança e num cenário permanente de desafio pode e deve (re)pensar a sua missão na necessidade de revalorização da componente da formação sociocultural na formação dos cidadãos que se querem aptos a participar activamente na sociedade.

Nesta perspectiva desenha-se a questão:

— Qual o papel da formação profissional e de todos os seus actores na educação para a cidadania e muito particularmente na educação para a saúde?

O conceito de educação/formação ao longo da vida, englobando toda e qualquer actividade de educação e formação empreendida numa base contínua com o objectivo de melhorar conhecimentos, capacidades e competências, transporta para a trajectória de vida de cada um, em todos os seus tempos, desde o pré-escolar até à pós-reforma, nos seus diferentes contextos, o processo permanente de aquisição e actualização de competências.

Para Delors (2010) o mundo em mudança exige uma adaptação constante a novos conhecimentos, contextos relacionais, culturais e profissionais, a educação deve assentar em quatro pilares e que são: aprender a conhecer, isto é, a adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o ambiente; aprender a viver com os outros, a fim de participar e cooperar com eles e aprender a ser. Cada um destes pilares do conhecimento deve assumir igual importância, em qualquer fase da vida, para que a educação seja delineada como uma experiência global para cada um enquanto pessoa e membro de uma sociedade.

Segundo Augusto (2011) a Educação de Adultos pode ser encarada como parte do caminho da aprendizagem ao longo da vida, este conceito amplia o conceito de educação permanente, tornando-o mais flexível e diversificado. E ao torna-lo mais flexível e diversificado, vai para além das necessidades de adaptação profissionais, ela deve promover uma construção contínua da pessoa, do seu saber e das suas aptidões e desenvolver a capacidade de decidir conscientemente (Augusto, 2011).

Rothes (2009), refere, que o currículo, na formação de adultos, tem de ser um projecto aberto, flexível e integrado, trabalhado no diálogo entre saberes disciplinares, planificados pelos formadores e pelos formandos de modo colaborativo, em contextos democráticos, numa abordagem que reconstrói, aprofunda e amplia a compreensão de si próprios e do seu mundo, concretizando-se em experiências curriculares construtivas e reflexivas, defendendo que quanto mais significativa for a aprendizagem, mais efectivo se tornará o conhecimento.

A formação profissional pode compreender componentes de formação sociocultural, prática, tecnológica e científicas adequadas aos objectivos que prossegue e aos níveis de qualificação que prepara.

A componente de formação sociocultural que é constituída pelas competências, atitudes e conhecimentos gerais e comuns relativos ao exercício de todas as actividades e ao desempenho dos diversos papéis sociais nos vários contextos de vida, nomeadamente o de trabalho. Visa a integração da formação no processo de desenvolvimento pessoal, profissional e social dos indivíduos e a sua inserção no mercado de trabalho.

Nesta linha de pensamento será de pensar que os formandos, em termos de comportamentos adequados ao seu desempenho dos diversos papéis sociais deveriam possuir instrumentos e competências que englobassem os comportamentos relacionados com a saúde.

Vários autores defendem que a educação para a saúde é uma das vias para a promoção, adopção, modificação de comportamentos, pelo impacto que pode ter nas pessoas. Deve ser um direito de todos os cidadãos em qualquer fase da sua vida. Deve começar na família e continuar em todas as fases do sistema de ensino (desde o básico até ao universitário), prolongar-se no local de trabalho, nas comunidades e na formação profissional. Até porque se sabe que muitos comportamentos menos saudáveis se adquirem já na idade adulta.

Para Precioso (2004) “aceita-se hoje que o campo da educação para a saúde é toda a comunidade. Qualquer pessoa seja qual for a sua idade, sexo e condição económica deve beneficiar da educação para a saúde”.

O processo educativo deve ser perspectivado como um processo que conduz à saúde do ser humano, entroncando-se também no seu projecto de vida (Augusto, 2011). A educação é pois uma das melhores formas para elevar a qualidade de vida e o nível de saúde das pessoas (Carvalho & Carvalho, 2006).

Até porque o estilo de vida estão intrinsecamente ligados aos valores e às crenças que temos do que pode ou não ser favorável ou prejudicial à saúde, mas também daquilo que socialmente é aceite ou até é moda (fumar/beber determinado tipo de bebida), aliado às prioridades e aos condicionalismos sociais e económicos determinantes.

O estilo de vida individual, várias vezes, é/ou pode ser modificado pelas interações sociais entre as diferentes pessoas em contexto de vida diferentes dos usuais (por exemplo o contexto de educação/formação), através da aprendizagem social e influência do ambiente social.

O facto de alguns formandos estabelecerem contactos com pessoas com hábitos de vida diferentes pode induzir outros hábitos em si como o fumar, o consumir bebidas alcoólicas, frequentarem com maior facilidade locais de lazer, como cafés, bares e discotecas, pode conduzir à adopção de comportamentos menos saudáveis.

Baixinho (2008) realizou um estudo para conhecer os hábitos alimentares e prática de exercício físico de adultos em contexto de formação profissional, os resultados mostram que 30% dos inquiridos não toma o pequeno-almoço e igual percentagem não tem cuidado com o sal. Desta amostra 43,68% come doces pelo menos uma vez por dia.

Augusto (2011) estudou os hábitos alimentares dos adultos em contexto de formação, a análise dos resultados permitiu inferir que os referidos alunos apresentavam hábitos alimentares e concepções sobre alimentação saudável incorrectos.

Apesar dos estudos sobre a promoção da saúde e estilos de vida neste grupo serem escassos, parece-nos que futuramente a via considerada mais promissora para promover a saúde e a educação para a saúde dos formandos será através da construção de um Centro de Formação Profissional Promotor de Saúde (isto é a aplicação do conceito das escolas promotoras de saúde ao Centro de Formação).

Um Centro de Formação Promotor de Saúde seria caracterizado como uma instituição que procura constantemente um estilo de vida, de aprendizagem e de trabalho propício ao desenvolvimento da saúde. O que se insere na própria filosofia da formação profissional que para além do saber e do saber fazer, trata-se, também, do saber ser/estar.

Senão vejamos, considera-se como dimensões de uma Escola Promotora de Saúde a curricular, a psicossocial, a ecológica, a comunitária e a organizacional (DGS, 2006), se as transportarmos para o Centro de Formação Profissional temos:

- **Dimensão curricular** – proceder a alterações nos referenciais de formação, introduzindo na componente sociocultural um módulo transversal sobre promoção da saúde e estilos de vida saudáveis. Este teria de ser trabalhado com maior ênfase nos cursos da área da acção educativa, incluindo na componente científico-tecnológica módulos de formação na área da promoção da saúde no pré-escolar e escola, com reforço do papel e da responsabilidade destes profissionais, até como modelos.
- **Dimensão ecológica** - tem como objectivo a preservação e a melhoria de todos os espaços onde se processa a vida escolar/formativa. O centro deveria dar especial ênfase à alimentação disponível no refeitório e bar. A criação de condições de salubridade, segurança e conforto nas instalações, com a colaboração de todos, restringir o fumo nos espaços ao ar livre.
- **Dimensão comunitária** – tem em vista a integração do centro na comunidade. Implica intervenções em dois sentidos, apesar de existirem contactos com instituições da comunidade que recebem os formandos para estágios e formação em contexto de trabalho, era importante abrir as portas à comunidade, com intervenções globalizantes.
- **Dimensão psicossocial** – refere-se ao clima e à cultura do centro. Esta dimensão tem como objectivo aumentar o prazer de trabalhar na instituição e o sentido de pertença a esta organização. É desejável o estabelecimento de um ambiente de solidariedade e entre-ajuda que possibilite evitar conflitos.
- **Dimensão organizacional** – as condições de direcção e de gestão tem de ser facilitadoras do desenvolvimento do processo.

Um Centro de Formação Promotor de Saúde promoverá condições mais favoráveis à promoção da saúde de toda a comunidade, fomenta a participação dos formandos e desenvolve as suas competências, articula a aprendizagem de uma profissão com a saúde, incluindo a saúde ocupacional, constrói um ambiente organizacional que fomente as relações interpessoais assertivas, fornece em permanência oportunidades de desenvolvimento das competências de todos os actores envolvidos.

Terá como uma das suas prioridades as questões de saúde e bem-estar de toda a “comunidade formativa”, estabelece objectivos realistas com base na evidência científica, desenvolver e mantêm uma comunidade democrática e participativa, explorando as questões de saúde no contexto da vida dos formandos, da comunidade e da actividade profissional futura.

A formação profissional é um instrumento de acção socializante ao permitir a integração de normas, a manutenção de modelos, estabelecendo regras podendo contribuir para a informação sobre os determinantes de saúde estilo de vida saudável.

Augusto (2011) refere que é imprescindível combater a iliteracia ao mesmo tempo que se promove a Educação para a Saúde em várias vertentes. Ligar os conteúdos à vida e às necessidades das pessoas é o enfoque para combater a iliteracia e ao mesmo tempo proporcionar aprendizagens promotoras de saúde.

Esta abordagem está muito colada ao modelo social de saúde assume a perspectiva positiva da saúde e dá grande ênfase a estratégias de intervenção multifactoriais com vista à melhoria das condições de vida e de saúde das pessoas e populações (Carvalho, 2002).

Partilhamos da afirmação de Augusto (2011) que proporcionar aprendizagens promotoras de saúde é um desafio mas também um privilégio. Ao que acrescentamos a emergência da contenção de custos na saúde que implica claramente uma mudança nas políticas de saúde e na responsabilidade de todas as estruturas da comunidade se envolverem e contribuir para um racionamento sustentável alicerçada em estratégias que aumentam a capacidade de cada um em fazer escolhas informadas, saudáveis, dentro do seu exercício de cidadania activa e plena.

O conhecimento é importante, mas para haver mudanças para comportamentos mais saudáveis, é necessário ter em conta os contextos específicos das pessoas e das suas próprias competências para serem capazes, se assim o desejarem, de mudar para estilos de vida mais saudáveis (Carvalho, 2002).

Como referido no Programa de Intervenção Integrada sobre Factores Determinantes da Saúde Relacionados com os Estilos de Vida (2004) intervir sobre os determinantes (consumo de tabaco, os erros alimentares, a obesidade, o consumo excessivo de álcool, a inactividade física e a má gestão do stress) surge como uma estratégia de saúde fundamental que permitirá obter, a médio prazo, ganhos significativos em termos de redução da prevalência de doenças crónicas e dos custos económicos individuais e sociais que lhe estão associados, como, aliás, a experiência de outros países já comprovou.

Cada vez se compreende melhor a relação existente entre a educação e a saúde, o que se reflecte na prioridade atribuída à educação nos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio formulados pelas Nações Unidas. Como diz Antunes (2008), viver com saúde é também uma questão de educação.

4. Conclusão

A promoção da saúde tão conceptualizada e complexificada exige medidas simples do dia-a-dia, não deve ser vista como uma realidade absoluta, mas como um espaço de oportunidades e possibilidades, que permitam a capacitação das pessoas para a adopção de estilos de vida saudáveis e responsabilização pelos seus processos de saúde/doença e vigilância da saúde.

As estratégias de promoção de saúde devem ter em conta a diversidade social e orientar o seu diálogo com a população de forma diversificada, por modo a ir de encontro às diferentes necessidades sociais

A opção pelos estilos de vida saudáveis depende do modo como se relacionam as aprendizagens de um indivíduo no seu processo de socialização, por isso promover a saúde é um processo complexo que deve não só incluir as ditas acções educativas, mas também possibilitar a aquisição ou o desenvolvimento de competências, que promovam o desenvolvimento social e pessoal do formando, habilitando e responsabilizando-o pelas suas opções.

Todos temos responsabilidade, mas as instituições que promove o desenvolvimento formativo e profissional de um modo que se quer global e transversal têm uma responsabilidade acrescida com os seus formandos.

A possibilidade de intervenção, ao nível da promoção da saúde, tem que ter eixos bem definidos, a partir do diagnóstico das necessidades, respostas que possam, eventualmente, já existir e recursos disponíveis ou a disponibilizar. Deve ser perspectivada pela positiva para prevenir comportamentos de risco e, sobretudo, para promover o desenvolvimento global dos formandos.

A promoção da saúde deve envolver toda a comunidade formativa, de modo global, criando e/ou desenvolvendo formas e meios diversificados, que ultrapassem os actos isolados, como as campanhas e sessões de sensibilização e promoção da saúde, esporádicas e organizadas descontextualizadas da realidade da população-alvo, sem articulação com as suas necessidades, expectativas e experiências de vida, em prol de um programa/projecto sistémico e contínuo, ajustado a cada realidade.

O Centro de Formação Profissional pode assumir um papel preponderante na diminuição de comportamentos de risco e, sobretudo na promoção de factores de protecção individual e colectiva, porque ao proporcionar aos formandos uma base sólida de conhecimentos está a torná-los, mais informados, mais conscientes dos riscos e mais aptos a fazer escolhas informadas e com impacto positivo nos seus processos de saúde/doença.

A educação para a saúde deveria, de facto, constituir uma dimensão curricular de todos os níveis de ensino desde a pré-escola ao superior, passando pela Formação Profissional.

Referências

- Antunes, M.** (2008). Educação, Saúde e Desenvolvimento. Coimbra: Edições Almedina.
- Augusto, ALPR.** (2011). Educação Alimentar na Formação de Adultos. Contributos para a Educação/Promoção da Saúde. Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação de Bragança, Bragança, Portugal.
- Baixinho, C.** (2008). Hábitos alimentares e prática de exercício físico dos adultos em contexto de formação profissional. In: Bonito, J. (Coord.) (pp.171-182). Educação para a Saúde no Século XXI. Teorias, Modelos e Práticas. Évora. Universidade de Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia.
- Carvalho, A. & Carvalho, G.** (2006). Educação para a Saúde: conceitos, práticas e necessidades de formação. Lisboa: Lusociência.
- Carvalho, G. S.** (2002) Literacia Para a Saúde: Um Contributo Para a Redução das Desigualdades Em Saúde. In Leandro, M. et al. (org.) Saúde. As teias da discriminação social. Braga: Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho.
- Delors, J.** (2010). Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília. Acedido em 12 de Julho de <http://www.unesco.org/delors>
- Despacho n.º 1916/2004 de 28 Janeiro.** Programa Nacional de Intervenção Integrada sobre Determinantes da Saúde Relacionados com os Estilos de Vida. Diário da República n-º23/2004 -2ª série. Ministério da saúde. Lisboa. Direcção Geral de Saúde (2006). Programa Nacional de Saúde Escolar. Lisboa: DGS. Acedido em 14 Junho de <http://www.dgsaude.pt>
- Direcção Geral de Saúde** (2010). É tempo de agir! Declaração para uma vida melhor. Lisboa: DGS. Acedido em 14 Junho de <http://www.min-saude.pt>.
- Nutbeam, D.** (2000). Health Literacy as a public goal: A challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century, Health Promotion Inter., 15, 259-267.
- Precioso, J.** (2004). Educação para a Saúde na Universidade: um estudo realizado em alunos da Universidade do Minho. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 3 (2). Acedido a 23 de Junho de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3986/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20para%20a%20sa%C3%BAde%20na%20Universidade%20-%20Revista%20Electr%C3%B3nica%20de%20Ensenanza%20de%20las%20Ciencias.pdf>
- Roths, L.** (2009). Recomposição Induzida do Campo da Educação Básica de Adultos. Lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- WHO** (2002). The European Health Report 2002, European Series, n.º 97, WHO Regional Office for Europe, Copenhagen.

Representações sociais sobre Supervisão Pedagógica

Ricardo Dias¹, Abílio Oliveira²

*¹Professor do Ensino Básico na Escola EB1/JI Casal dos Apréstimos,
Investigador em Ciências da Educação, Lisboa, Portugal*

*²Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL) e Centro de Investigação em Sistemas
e Tecnologias de Informação Avançados (ADETTI-IUL), Lisboa, Portugal
trucaricardo@gmail.com, olivirtual@gmail.com*

Resumo

Um processo educativo constitui um projecto sempre inacabado, a exigir contínua actualização e melhoramentos, sendo que, se há algo que importa numa qualquer sociedade, se algo a define de um modo mais claro e contribui para o seu desenvolvimento, é a educação. Se considerarmos como essencial a qualificação da escola e dos professores como forma de enfrentar os desafios do século XXI, somos levados a perspectivar de que modo conseguirá a supervisão promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. A supervisão pedagógica, associada à avaliação de desempenho, pode ter múltiplas abordagens, as quais partem de pressupostos teóricos distintos, relativamente à formação, avaliação e, necessariamente, aos conceitos de supervisão e de supervisor. Tivemos como principal objectivo averiguar que representações sociais têm os professores de 1º e 2º ciclo sobre o conceito de supervisão pedagógica, e de que forma essas mesmas representações influenciam a sua prática pedagógica. Realizámos um estudo exploratório com 176 professores (110 de 1º ciclo e 66 de 2º ciclo), de ambos os sexos (24 homens e 152 mulheres). Concluímos que os professores sentem-se habitualmente bem; porém, mostram-se ansiosos e nervosos com a presença do supervisor na sua sala de aula, conotando o processo de supervisão com o da avaliação. As professoras, mais que os professores, salientam dimensões afectivas e relacionais no acompanhamento dos seus alunos. Os professores relevam sobretudo uma percepção mais cognitiva. Os professores do 1º ciclo sentem uma maior responsabilidade no desenvolvimento cognitivo dos seus alunos do que os professores do 2º ciclo; e estes são os que mais admitem dirigir os alunos no processo de ensino. Os resultados obtidos poderão auxiliá-los na reflexão acerca de nós próprios, da sociedade, da educação e da forma como os professores encaram a supervisão pedagógica.

Palavras-chave: Crianças, escola, representações sociais, supervisão pedagógica.

1. Quadro Conceptual

A complexidade da sociedade contemporânea e as suas rápidas transformações sugerem que o papel da formação seja encarado de modo amplo, aberto e inovador, sem a restringir a um campo específico como o educativo ou o empresarial (e.g., Simões e Ralha-Simões, 1997). Dada a inserção deste estudo num contexto educacional, a supervisão surge como um processo de ensino e aprendizagem relativo às representações sociais dos professores de 1º e 2º ciclo sobre o conceito de supervisão pedagógica. A supervisão é um conceito que está ligado à orientação da prática pedagógica por alguém, em princípio mais experiente e mais informado (e.g., Alarcão, 2003), sendo fortemente determinada pela postura e visão do supervisor, que de forma “inteligente, responsável, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospectiva baseada num pensamento estratégico” (Mintzberg, 1995, cit. em Alarcão, 2003, p. 45).

Enquanto professor de 1º Ciclo, noto que existem diferentes representações por parte dos professores face ao conceito de Supervisão Pedagógica e formas distintas de o professor desenvolver as suas práticas, o que me leva a perceber a importância de compreender possíveis relações entre essas mesmas representações e as práticas que lhes estão associadas. O processo de supervisão, enquanto processo de formação, é um lugar vivo onde se gera, momento a momento, um conjunto de previsibilidades/imprevisibilidades no qual as representações não podem ser identificadas “com a reprodução ou cópia de objectos, mas sim enquanto reconstrução do dado, no contexto de valores, noções e regras de que é solidária” (Bidarra, 1986, p. 375). Nesse sentido, ao centrarmos os principais objectivos deste trabalho na forma como os professores representam a Supervisão Pedagógica, pretendemos entender o modo de pensar e sentir, bem como as suas reacções perante a supervisão – e de que forma essas mesmas representações influenciam a sua prática lectiva –, e suscitar uma discussão que vise uma melhor formação dos professores. Em termos sociais tende-se “a compreender e a explicar como os pensamentos, os sentimentos e os comportamentos motores dos seres humanos são influenciados por um outrem real, imaginário ou implícito” (Allport, 1968, cit. por Leyens, 1979, p. 13). Quando estudamos as representações, “estudamos os homens” (Pinho, 1993, p. 7), reflectimos sobre qual é a Natureza humana e que relações mantemos entre nós. A Teoria das Representações Sociais inscreve-se no modelo de que “o homem comum é heurístico e hermenêutico, e organiza a sua informação de acordo com um modelo da realidade que lhe permite tomar decisões e prever os acontecimentos” (Soczka, 1988, p. 254). Ao realizar uma investigação com esta ênfase, procuraremos abordar conceitos relevantes como: Supervisão Pedagógica, Representação Social, a Escola / Educação em Portugal.

Não é nosso propósito sugerir qualquer modelo de supervisão, apesar de tentar, sempre que possível, enquadrar os resultados obtidos numa perspectiva de inovação e renovação das práticas de supervisão.

2. Objectivos Principais

- 1.** Apreender os sentimentos habituais dos professores na sala de aula.
- 2.** Analisar a percepção das aulas assistidas nos sentimentos dos professores.
- 3.** Apreender e analisar as representações dos professores sobre ser professor e em relação à Supervisão Pedagógica.
- 4.** Verificar em que medida as representações encontradas se aproximam ou diferenciam, e como podem variar de acordo com o facto de ser professor do 1º ciclo ou do 2º ciclo.

3. Metodologia

3.1 População

Participaram 176 professores (110 de 1º ciclo e 66 de 2º ciclo), de ambos os sexos (24 homens e 152 mulheres).

3.2 Instrumento e procedimento

Elaborámos um questionário, constituído por perguntas de resposta aberta, com a finalidade de recolher as ideias, pensamentos, simbologias, sentimentos ou emoções, através da associação livre de palavras às seguintes questões-estímulo:

No dia-a-dia, na sala de aula, costumo sentir-me...;

Durante uma aula assistida, costumo sentir-me...;

Ser professor (a) faz-me pensar em...;

Ser professor (a) faz-me sentir...;

Supervisão Pedagógica faz-me pensar em...;

Supervisão Pedagógica faz-me sentir...

Os professores responderam sem limitações ou constrangimentos, de forma espontânea, através de palavras ou pequenas frases, sendo mantido o seu anonimato e a confidencialidade das suas respostas (e.g., Oliveira, 2004, 2008; Oliveira e Amâncio, 2005; Oliveira e Amaral, 2007). Foram ainda englobadas questões sócio-demográficas, como o sexo e o ciclo de ensino, de forma a podermos aceder a informações complementares sobre os participantes.

Analisámos como variáveis dependentes, as dimensões dos sentimentos e dos pensamentos dos professores face ao conceito de Supervisão Pedagógica. Como variáveis independentes, o sexo e ciclo de ensino. Quanto ao ciclo de ensino, verificámos se os professores de 1º ciclo, devido à monocência e ao maior número de horas passadas com os alunos, têm sentimentos divergentes dos professores de 2º ciclo em relação à Supervisão Pedagógica. O sexo/género dos participantes, constitui também uma variável importante para compreender e interpretar a análise dos sentimentos dos professores sobre a Supervisão Pedagógica, pois as diferenças inerentes, próprias e estereotipadas de cada género reflectem-se a vários níveis: físico, psicológico, social, pessoal e emocional (e.g., Amâncio, 1994, 2003; Oliveira, 2004, 2008).

4. Resultados

Para cada questão ou estímulo, pedimos aos professores que escrevessem todas as frases ou palavras que lhes ocorressem; de seguida reduzimos todas as respostas, associadas a cada um dos estímulos apresentados. A maioria dos nomes e dos adjectivos foram colocados no masculino e no singular, e os verbos no infinitivo, não sendo necessário recorrer a juízes, uma vez que não existiu nenhuma redução em termos de significado, pelo que, com o maior rigor possível, mantivemos vocábulos com significados muito aproximados ou idênticos (e.g., Oliveira e Amâncio, 2005; Oliveira, 1995, 2004, 2008); Os dados foram tratados através de Análises Factoriais de Correspondências (AFC), que não prevêm quaisquer categorizações das respostas, ao contrário da análise de conteúdo, não se perdendo quaisquer dos conteúdos significantes e simbólicos originais (e.g., Oliveira e Amâncio, 2005). O objectivo geral da análise factorial é o de “representar um conjunto de variáveis, através de um número menor de variáveis ou factores, “que garantam a maior covariação das variáveis observadas” (Oliveira e Amaral, 2007, p. 273).

De seguida apresentamos os resultados obtidos para cada um dos estímulos apresentados, e para cada estímulo cruzado com as variáveis independentes.

Tabela 1 - “No dia-a-dia, na sala de aula, costumo sentir-me...”

Palavra	Frequência	Porcentagem
Alegre	121	69%
Cansado	98	56%
Realizado	70	40%
Frustrado	67	38%
Ativo	59	34%
Felicidade	54	31%
Resignado	36	20%
Infeliz	28	16%
Ansioso	25	14%
Nervoso	24	14%
Confiante	20	11%
Atento	18	10%
Enérgico	17	10%
Produtivo	10	6%
Responsabilidade	10	6%
Calmo	8	4%
Sensível	8	4%

A maioria dos participantes sente-se habitualmente bem na sala de aula (alegre é referido por quase 70%), ainda que, simultaneamente, cansado (cerca de 56%). A reforçar estes sentimentos aparentemente ambivalentes, encontramos igualmente (com frequências que chegam aos 40%) as palavras realizado, frustrado, activo e felicidade. O que nos leva a pensar que ser professor gera, quer satisfação, pelo trabalho realizado, quer algum mal-estar, por um lado, pelo gosto de ensinar e, por outro, pelos objectivos menos conseguidos, limitações e desgaste, psicológico e físico, inerente à actividade de ser professor na escola actual. Daí a sensação de realização pelo que se consegue fazer e/ou pela evolução dos alunos/crianças e a insatisfação/frustração por se ser ou imaginar que se poderia ter outras condições, fazer melhor ou chegar mais longe.

Da AFC realizada com todas as palavras retivemos três factores. O primeiro salienta dimensões associadas aos sentimentos de maior ou menor realização na sala de aula. Opõe, por um lado, sentimentos fortes de realização activa, positiva ou de satisfação (dadas por atento, produtivo, activo e responsabilidade) e, por outro, sentimentos de natureza negativa, aceitação passiva ou não motivação face ao que deles é esperado (pelas palavras resignado e frustrado). O segundo eixo evidencia a necessidade do professor em cumprir objectivos. O que se associa tanto à ansiedade inerente de conseguir transmitir o essencial, captando a indispensável participação dos alunos (através das palavras ansioso, enérgico e responsabilidade), como ao bem-estar que advém da

sensação de cumprir o previsto na comunicação pedagógica na sala de aula (através de felicidade e realizado). O terceiro factor é fortemente marcado pela palavra calmo, o que revela a tranquilidade sentida pelo professor na sala de aula. Tal facto advém não só do gosto por aquilo que faz e tenta fazer bem mas, também, pela segurança e sentido de dever cumprido que nos é dado pelas palavras responsabilidade, confiante e atento.

Tabela 2 - “Durante uma aula assistida, costumo sentir-me...”

Palavra	Frequência	Percentagem
Nervoso	80	45%
Ansioso	69	39%
Observar	47	27%
Confiante	40	23%
Atento	33	19%
Alegre	26	15%
Ativo	25	14%
Inseguro	22	13%
Frustrado	21	12%
Avaliar	20	11%
Resignado	16	9%
Calmo	13	7%

A partir das respostas ao estímulo “Durante uma aula assistida, costumo sentir-me...” verificamos que a maioria dos professores não se sente à vontade durante uma aula assistida, como sugerem as palavras nervoso e ansioso, referidas por perto de metade dos participantes. Apesar de os incomodar a observação, os professores também se sentem confiantes, atentos, alegres e activos; o que nos remete para o gosto dos professores em ensinar e em exercer a sua profissão. No entanto, ainda que em menor grau, crescem sentimentos de incompreensão e frustração por tudo aquilo que se está a passar e que envolve a classe docente, e que, nalguns casos, conduz à aceitação ou resignação. O primeiro factor da AFC realizada revela-nos aquilo que os professores mais sentem durante uma aula assistida e que tem a ver com a observação feita pelo supervisor, distinguindo os seus sentimentos de uma forma bastante clara. De um lado está o prazer e a alegria por desempenharem uma actividade importante no seio da sociedade (indicado por alegre e calmo), por outro, os professores salientam que quem assiste à sua aula tem como função observar e posteriormente avaliar (referido pelos vocábulos avaliar e observar), o que leva a sentir alguma insegurança.

O segundo factor salienta sentimentos contraditórios dos professores. Por um lado, a sua confiança, apesar de serem alvo de observação e de avaliação (pelas palavras confiante, observar e avaliar),

não parecendo deixar de querer fazer aquilo para que estão preparados mas, por outro lado, a sua resignação, ansiedade e insegurança, pelo receio de poder realizar algo que os prejudique, ter alguma falha ou, até, que os alunos não respondam devidamente à situação (através de ansioso e resignado). O terceiro factor é bastante marcado pelo à vontade com que os professores estão na sala de aula e transmitem/conduzem o processo de ensino/aprendizagem demonstrando que apesar de tudo, a vocação em ser professor e o gosto pela sua profissão ultrapassa os sentimentos menos positivos que possam surgir (destacam-se dimensões complementares associadas à calma e à confiança).

Tabela 3 - “Ser professor faz-me pensar em...”

Palavra	Frequência	Percentagem
Educar	49	28%
Crianças	46	26%
Aprendizagem	42	24%
Trabalhar	37	21%
Ensinar	33	19%
Partilhar	31	18%
Família	30	17%
Frustrado	27	15%
Burocracia	24	14%
Futuro	24	14%
Ativo	22	13%
Alegre	20	11%
Resignado	18	10%
Ensino	17	10%
Qualidade	17	10%
Responsabilidade	16	9%
Dirigir	14	8%
Amigo	13	7%
Realizado	13	7%
Felicidade	12	7%
Cruel	11	6%

A partir das respostas ao estímulo “*Ser professor(a) faz-me pensar em...*” concluímos que a profissão é bastante relacionada com o processo de educação, desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sendo a escola o principal local onde estas vão adquirir os conhecimentos e competências, que as auxiliam no seu desenvolvimento pessoal, social e cognitivo. Educar, é referido por perto de um terço dos participantes e relembra-nos um papel essencial que a escola deve ter. Os professores salientam também o ponto central do seu trabalho, as crianças, e o processo de ensino/aprendizagem em que

se assumem como transmissores de conhecimentos e elementos incentivadores na auto-descoberta e desenvolvimento infantil (através de educar, ensinar); para que este processo seja útil e produtivo para os alunos, os professores reconhecem ser necessário muito empenho e trabalho da sua parte. A escola, onde as crianças passam a maior parte do seu dia, com os colegas, professores e auxiliares da educação surge como meio de partilha de experiências e de vivências, vistas pelas crianças nos primeiros anos escolares como uma segunda família, que deve interagir com a sua própria família. Ser professor sugere ainda inquietude, desgaste e questionamento, face às dificuldades sentidas, vontade de cumprir bem o papel esperado, pouca valorização da classe, falta de perspectiva de futuro, e à burocratização a que estão sujeitos. Por um lado sentem-se frustrados, mas, por outro, activos, alegres, com vontade e responsabilidade para contribuir o desenvolvimento de seres humanos e para um ensino mais dirigido e melhor. Esta será uma forma de evitarem a resignação. E tal não impede que os professores se sintam bem com a sua profissão e confiantes. Da AFC realizada com todas as palavras retivemos três factores O primeiro salienta uma dimensão associada ao sentimento de menor realização na sala de aula; os participantes sentem-se mal enquanto professores por sentirem que a sua profissão não é valorizada e que tal facto prejudica o seu desempenho enquanto profissionais (referido pelos vocábulos frustrado, cruel e burocracia), o que se sobrepõe à importância de dirigir (crianças) e partilhar os seus conhecimentos e experiências. O segundo eixo evidencia aquilo que é realmente a função do professor, transmitir os conhecimentos de uma forma aprofundada e esclarecida aos alunos, com um nível de qualidade que lhes permita interiorizar os conteúdos de uma forma clara, ainda que denotem alguma resignação (sobretudo através das palavras ensino e qualidade). O terceiro factor é fortemente marcado pelas palavras dirigir e partilhar o que revela aquilo que preocupa o professor na sua profissão, ou seja, dirigir o processo de ensino aprendizagem, partilhando experiências (nomeadamente afectivas) com os alunos de modo a uma interacção mais produtiva e benéfica; e tal é complementado ou traduz um ensino de qualidade, para todos os seus alunos, para que estes obtenham sucesso escolar e possam crescer, como indivíduos.

Tabela 4 - “Ser professor faz-me sentir...”

Palavra	Frequência	Porcentagem
Realizado	79	45%
Alegre	77	44%
Frustrado	65	37%
Felicidade	58	33%
Cansado	37	21%
Activo	33	19%
Confiante	27	15%
Resignado	25	14%
Ansioso	20	11%
Infeliz	20	11%
Responsabilidade	16	9%
Cruel	14	8%
Produtivo	9	5%

Cerca de metade dos professores sentem-se bem e realizado com a sua profissão. Mas muitos sentem-se, simultaneamente, frustrados (37%). A reforçar estes sentimentos ambivalentes, encontramos igualmente (com frequências que chegam aos 33%) as palavras felicidade, cansado, activo. O que nos reforça a ideia de que ser professor gera, quer satisfação e empenho, quer algum mal-estar e cansaço.

Os professores gostam daquilo que fazem, sentindo prazer no desempenho da sua actividade profissional, ainda que esta seja absorvente, exigente e, por vezes, frustrante. As restantes palavras concordam com esta percepção ambígua mas complementar. Da AFC realizada com todas as palavras retivemos três factores. O primeiro salienta dimensões associadas à difícil realização na sala de aula. Os participantes sentem a importância que a sua profissão tem e manifestam vontade em desempenhá-la da melhor forma possível (através de activo e responsabilidade). No entanto, pensam que a sua profissão não é valorizada o que os leva a sentir alguma apreensão e mal-estar (dado por frustrado, infeliz e ansioso).

O segundo eixo evidencia o modo positivo como os professores lidam com a responsabilidade das suas funções. Devido à complexidade do processo educativo, à burocracia e à falta de autoridade que existe na sala de aula, o professor sente ser difícil conseguir inverter essa situação (responsabilidade, resignado e cansado). No entanto, por saber ter um papel formativo a cumprir, tenta realizar e desenvolver a sua actividade de uma forma prática e lúdica, para conseguir ultrapassar as adversidades que se lhe deparam (o que é dado por felicidade, ansioso e confiante).

O terceiro factor é fortemente marcado pela ansiedade, como representação importante nesta profissão. O facto de conhecerem novos alunos e novos colegas todos os anos, associado às múltiplas tarefas por realizar e à mudança que o processo educativo está a sofrer, ajuda a explicar este mesmo sentimento. E pode suscitar alguma falta de motivação. Compensada pela vontade demonstrada em desempenharem bem a sua actividade profissional, de uma forma responsável e atractiva para os seus alunos (cf. ansioso, cruel, infeliz, activo e felicidade).

Tabela 5 - “Supervisão Pedagógica faz-me pensar em...”

Palavra	Frequência	Percentagem
Avaliar	49	28%
Observar	40	23%
Dirigir	34	19%
Aprendizagem	27	15%
Cruel	25	14%
Partilhar	22	13%
Burocracia	22	13%
Ensino	22	13%
Qualidade	22	13%
Resignado	13	7%
Frustrado	13	7%
Trabalhar	12	7%
Disciplina	12	7%
Ansioso	12	7%
Responsabilidade	11	6%
Confiante	10	6%
Nervoso	9	5%
Inútil	9	5%
Mudança	9	5%

A maioria dos participantes sente-se avaliado quando pensa em Supervisão Pedagógica (avaliar é referido por quase 30%) e também observado (o que nos é dado por observar). Simultaneamente, sente-se apoiado no processo mas também incentivado a aproveitar essa observação para aprender cada vez mais e desenvolver maior capacidade de autonomia e direcção (pelas palavras dirigir e aprendizagem). A reforçar estes sentimentos ambivalentes, encontramos igualmente as palavras partilhar, cruel e burocracia, que nos leva a pensar que a supervisão pedagógica gera, quer conhecimento e experiência quer alguma insegurança, resignação ou sentimento de injustiça, pelo processo em si, face a dificuldades encontradas e às avaliações atribuídas. Os professores antevêm

que com trabalho, disciplina e alguma confiança e responsabilidade conseguem superar a apreensão e ansiedade que a supervisão lhes suscita, tentando daí retirar algo que os ajude a melhorar o seu próprio desempenho.

Da AFC realizada com todas as palavras retivemos três factores. O primeiro salienta uma dimensão quase totalmente explicada pelo sentimento de inutilidade, os professores consideram o processo inútil, uma vez que não interfere com o que se desenvolve no dia-a-dia na sala de aula, podendo até suscitar a divisão dos professores em classes dado o modo de avaliação. Em contrapartida, tendem a pensar que o processo poderia ajudar a melhorar as suas capacidades, delinear estratégias e partilhar experiências.

O segundo eixo evidencia uma ambivalência de sentimentos. Por um lado, os participantes revelam apreensão com a forma como o processo é conduzido, sentindo-se observados, ansiosos, resignados, nervosos e frustrados, com dificuldade em transmitir um ensino de qualidade aos seus alunos; por outro, consideram que este processo deveria servir para partilhar ideias e experiências, para em conjunto encontrarem soluções boas e úteis para pontos menos positivos e melhorar a qualidade na prática lectiva.

O terceiro factor é fortemente marcado pela burocracia, associada aos inúmeros relatórios que há para realizar, o que retira tempo, aos professores, para aquilo que realmente mais importa, ensinar. Os professores revelam querer trabalhar com responsabilidade, daí advindo alguma resignação, pois a supervisão poderia suscitar mais apoio e partilha, e não sobretudo, uma forma de avaliação e burocratização do sistema de ensino.

Tabela 6 - “Supervisão Pedagógica faz-me sentir...”

Palavra	Frequência	Percentagem
Nervoso	39	22%
Observar	38	22%
Ansioso	26	15%
Frustrado	25	14%
Cruel	23	13%
Dirigir	21	12%
Resignado	20	11%
Avaliar	19	11%
Confiante	19	11%
Atento	16	9%
Activo	16	9%
Infeliz	13	7%
Inseguro	12	7%

Na resposta ao estímulo “*Supervisão Pedagógica faz-me sentir...*”, os participantes referem, principalmente, sentir-se nervosos e observados. O que não indica uma das dificuldades sentidas pelos professores no decorrer da supervisão pedagógica, que tem a ver com a observação de que são alvos por parte do supervisor. O facto de estarem sozinhos no dia-a-dia com os seus alunos, leva a que se sintam nervosos com a presença de alguém estranho ao seu quotidiano, e que está ali, principalmente, a observá-los. O conceito de supervisão pedagógica transmite alguma ansiedade aos professores (indicado pelo vocábulo ansioso), que se sentem muitas vezes desacompanhados e desprotegidos, durante a observação que existe nas suas aulas. Dado o sucesso da observação de que são alvo, não depender apenas de si próprios, e englobar entre outros elementos, os alunos (que por vezes podem não colaborar com os professores no processo de ensino-aprendizagem) e, assim, prejudicar a sua avaliação, leva a que os professores se sintam frustrados e refiram que este procedimento pode tornar-se cruel, prejudicando a sua carreira.

Da AFC realizada com todas as palavras retivemos três factores. O primeiro eixo, fortemente marcado pelo vocábulo dirigir, salienta a esperança dos professores em ter um supervisor que lhes transmita conhecimentos e estratégias de modo a desenvolver as suas capacidades pessoais e profissionais, tornando o processo de ensino mais claro e objectivo; em contraste, os professores manifestam também resignação pelo modo como todo o processo relacionado com a supervisão pedagógica é colocado em prática, sendo descurados pormenores que podem influenciar o desenvolvimento do mesmo. Numa primeira abordagem, os professores sentem-se avaliados através de um processo percebido como inútil para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, que em pouco contribuirá para o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo dos alunos, o que leva a que se sintam enquanto professores, frustrados e infelizes.

O segundo eixo é fortemente marcado pelo vocábulo cruel. Os professores sentem que a supervisão pedagógica é indevidamente aplicada, não tendo em conta diversos factores culturais e socioeconómicos que podem alterar o sucesso do seu desempenho profissional. Por sentirem que são avaliados através de um procedimento, ao qual reconhecem falhas, sentem-se resignados e frustrados.

O terceiro eixo é novamente marcado pelo vocábulo cruel, observando-se que os professores sentem que serão dirigidos por alguém com mais experiência e conhecimentos científicos que os ajudarão a ultrapassar as dificuldades que possam surgir durante o processo de transmissão de conhecimentos aos seus alunos. Apesar do peso negativo associado à supervisão pedagógica, os professores confiam no seu trabalho, de modo a ultrapassarem os obstáculos que possam surgir.

5. Conclusões

A supervisão pedagógica é ainda percebida como algo de assustador, que suscita apreensão e confusão. Tal deriva, em grande medida, por um lado da falta de informação sobre o próprio processo e o modo como ele deve decorrer e, por outro, de uma visão negativa ligada à própria avaliação, na perspectiva de que esta possa servir, sobretudo, para gerar críticas e repreensões e não, propriamente, para ajudar e contribuir para uma melhoria no próprio desempenho profissional, com saliência nos aspectos científicos, pedagógicos e num melhor relacionamento com os alunos (e até mesmo com os pais).

Hoje em dia, questiona-se muito a eficiência da escola, a qualidade do ensino, o papel do professor e respectivo desempenho face ao processo de ensino. Nos últimos anos os professores têm tido um acréscimo de trabalho burocrático que lhes retira tempo e os obriga muitas vezes a desviarem-se daquela que é a sua principal função: formar jovens.

O facto da profissão de docente estar neste momento descredibilizada na praça pública, aliado à falta de interesse dos alunos pela escola e desrespeito dos mesmos para com os professores, não facilita a tarefa do professor que em vez de se dedicar exclusivamente à transmissão de conhecimentos aos seus alunos, perde tempo e desgasta-se na resolução de problemas e comportamentos desviantes na sala de aula.

À falta de valores morais, sociais e afectivos por parte dos alunos, os professores respondem com dedicação e preocupação na tentativa de conseguir criar métodos de ensino que cativem os seus alunos. A escola tem o dever de promover o progresso dos alunos numa gama ampla de objectivos intelectuais, sociais, morais e afectivos. O sistema educativo eficaz é o que maximiza as capacidades da escola para alcançar esses resultados (e.g., Bolivar, 2003; Santos, 1991).

Ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é acção pela qual um sujeito criador dá forma, estilo, alma a um corpo indeciso e acomodado. É preciso que o aluno se assuma como o principal sujeito da sua formação, da produção do seu saber, envolvendo-se desde o início na sua construção. Assim, cabe ao professor criar as possibilidades para que isso aconteça (e.g., Freire, 2002).

A relação, manifestada pelos professores, entre os dois conceitos (avaliação/supervisão), leva a que revelem representações negativas da supervisão, o que poderá limitar e transformar negativamente a sua postura diária na sala de aula, interferindo no processo de ensino.

Em relação ao género, aferimos que as professoras salientam mais o lado maternal, de amizade e acompanhamento personalizado aos seus alunos que os professores. Estes, normalmente, relevam a dimensão mais profissional do processo de ensino, no qual os alunos devem adquirir competências, até então desconhecidas.

No que se refere ao ciclo, verificámos que os participantes do 1º ciclo sentem mais responsabilidade e um maior acompanhamento dos seus alunos, tendo a preocupação de realizar um bom trabalho, de modo a dotar os alunos de estratégias/conhecimentos que lhes permitirão ultrapassar as dificuldades sentidas ao longo de um percurso académico, que se prevê longo e complicado. Os professores do 2º ciclo já têm um relacionamento diferente com os seus alunos, referindo principalmente a partilha de conhecimentos com os mesmos e um acompanhamento (no sentido de dirigir), de modo a que estes se sintam seguros e dirigidos.

A supervisão pedagógica deve ser vista como uma actividade de apoio, de orientação e até de regulação que possui uma dimensão de formação com grande importância, não descurando a diversidade das suas práticas. A supervisão e tudo o que a envolve, tem tido um crescente desenvolvimento e de “movimentos fragmentários, tem vindo a orientar-se para um campo de compreensão e actuação integrada” (Sá-Chaves e Alarcão, 2000, p. 181).

O conceito de supervisão tem acompanhado a evolução das diferentes abordagens de educação e dinamizado diferentes pontos de vista sobre tudo aquilo que envolve a escola. Partindo do princípio que o papel do educador é o de ensinar a “pensar certo” (Freire, 1997), então uma das funções do supervisor (na formação de professores) é justamente a de ensinar a pesquisar, pois “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 1997, p. 42).

Referências

- Alarcão, I.** (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, p. 45.
- Allport, G.** (1968). The historical background of modern psychology. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (Vol. I). Addison-Wesley.
- Amâncio, L.** (1994). *Masculino e feminino: a construção social da diferença*. Porto: Afrontamento.
- Amâncio, L.** (2003). Género e assimetria simbólica, o lugar da história na psicologia social. In: L. Lima, P. Castro & M. Garrido (Eds.), *Temas e debates em psicologia social*. Lisboa: livros Horizonte.
- Bidarra, M. G. A.** (1986). O estudo das representações sociais: considerações teórico-conceituais e metodológicas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XX, 369-390.
- Bolívar, A.** (2003). *Como melhorar as escolas*. Porto: Edições ASA.
- Freire, P.** (1997). *Política e educação*. São Paulo: Cortez, p. 42.
- Freire, P.** (2002). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Edição paz e terra (24ª edição).

- Handal, G. & Lauvas, P. (1987).** *Promoting reflexive teaching: Supervision in action*. Milton Keynes: Open University Press.
- Oliveira, A. (1995).** Percepção da morte: a realidade interdita. *Tese de Mestrado*. Lisboa: ISCTE.
- Oliveira, A. (2004).** Ilusões: A Melodia e o Sentido da Vida na Idade das Emoções – representações sociais da morte, do suicídio e da música na adolescência. *Tese de doutoramento*. Lisboa: ISCTE.
- Oliveira, A. & Amâncio, L. (2005).** A análise factorial de correspondências no estudo das representações sociais – as representações sociais da morte e do suicídio na adolescência. In A. Moreira, B. Camargo, J. Jesuino & S. Nóbrega (Eds.), *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. Paraíba: Ed. Universitária UFPB, (Cap. 10) pp. 323-362.
- Oliveira, A. (2008).** *Ilusões na Idade das Emoções – representações sociais da morte, do suicídio e da música na adolescência*. Lisboa: F.C.T./Fundação Calouste Gulbenkian
- Pinho, L. V. (1993).** Humanizar a Escola. Comunicação, representações sociais e sucesso escolar. *Cadernos CIDInE*, 6, 5-10.
- Sá-Chaves, I. & Alarcão, I. (2000).** Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In: Sá-Chaves, I. (org.)- *Formação, conhecimento e supervisão – contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Estudos temáticos, 1. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, J. (1991).** *Ensaio sobre a educação I, a criança quem é?* Lisboa: Livros Horizonte (2ª edição).
- Schaffer, H. (1996).** *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Simões, C. M. & Ralha-Simões, H. (1997).** Maturidade Pessoal, Dimensões da Competência e Desempenho Profissional. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pág.37-57). Porto: Porto Editora.
- Soczka, L. (1988).** Representações sociais, relações intergrupos e identidades profissionais dos psicólogos. *Psicologia*, 2, 253-275.
- Soveral, M. (1996).** O sujeito em formação, o desenvolvimento do aluno/pessoa no contexto da relação pedagógica. *Tese de mestrado não publicada*. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.
- Zeichner, K. M. (1993).** *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Visão dos alunos sobre o curso de pedagogia na UNESP/Brasil em relação à formação e futura profissão

Vivian Aparecida Corrêa Braz, Natália Camargo de Souza, Célia Maria Guimarães

Faculdade de Ciências e Tecnologia/Campus de Presidente Prudente/UNESP (Brasil)

Vivian_braz@hotmail.com, nathacamargo@hotmail.com, celianguimaraes@terra.com.br

Resumo

Os resultados ora apresentados se referem a uma pesquisa longitudinal, em desenvolvimento (2011-14), vinculada ao grupo de Pesquisa “Profissão Docente, Formação, Identidade e Representação Sociais” – GPDFIRS. No presente texto trataremos sobre alguns aspectos da visão que os alunos ingressantes no curso de Pedagogia da FCT/UNESP de Presidente Prudente-SP têm em relação à formação e futura profissão. Nesta etapa, a pesquisa tem como objetivo geral mapear o perfil dos alunos em formação docente para atuação nos primeiros anos da Educação Básica (0 a 10 anos), além de analisar e discutir sobre as condições de formação. Participam da pesquisa 77 alunos, dos quais 67 são mulheres e a maioria deles (62,3%) possui entre 17 e 20 anos. A opção metodológica segue na direção da abordagem qualitativa, caracterizada como estudo de caso (Bogdan; Biklen, 1994). Os dados foram coletados a partir de questionário misto logo nos primeiros dias de curso, do qual selecionamos as questões que investigavam se os ingressantes achavam importante conhecer a estrutura curricular do curso, o que seria necessário aprender para ter um bom desempenho como professor e se percebiam algum tipo de relação entre as disciplinas e seu futuro profissional, além de sua visão sobre o papel do Estágio Supervisionado na formação inicial. A análise e tratamento dos dados foram realizados com o software estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), sendo que as questões abertas foram analisadas com base na análise de conteúdo de Bardin (2010). Como suporte teórico para as análises utilizamos autores como Pimenta (1997) e Gatti (2009). Os dados revelaram que a maioria dos alunos acredita ser importante conhecer a estrutura curricular do curso a fim de familiarizar-se com este e com a carreira escolhida. Os estudantes veem relação entre as disciplinas do curso e a futura profissão, pois acreditam que estas darão base para exercer a docência. Esperam aprender ao longo do curso, principalmente, o domínio de práticas de ensino, bem como desenvolver a habilidade de lidar com o *comportamento* das crianças. Almejam com o estágio adquirir experiência e aperfeiçoamento profissional, além de conhecer o futuro local de trabalho.

Palavras-chave: Pedagogia, formação docente, educação básica, futura profissão, prática de ensino.

Abstract

The results presented here refer to a longitudinal research in development (2011-14), is linked to the research group “Teaching Profession, Education, Identity and Social Representation” - GPDFIRS. In this paper we will treat some aspects of vision that students entering in Pedagogy of FCT / UNESP, Presidente Prudente-SP have in relation to training and future career. At this stage, the research aims to map the general profile of students in teacher training to act in the early years of Primary Education (0-10 years), and to analyze and discuss the conditions of formation. 77 students participating in the survey, of which 67 are women and most of them (62.3%) are from 17 and 20 years old. The methodology follows the direction of the qualitative approach, characterized as a case study (Bogdan, Biklen, 1994). Data were collected from a mixed questionnaire in the first days of the course, which selected the questions investigating whether the freshmen thought important to know the curriculum of the course, you would need to learn to have a good performance as a teacher and perceived some kind of relationship between the disciplines and their professional future, and his view on the role of Supervised initial training. The analysis and processing of data were performed with the software Statistical Package for Social Sciences (SPSS), and the open questions were analyzed based on content analysis of Bardin (2010). Supported on theoretical studies of Pimenta (1997), Libâneo (2009), Gatti (2009). The data revealed that most students believe to be important to know the curriculum of the course in order to familiarize yourself with this and with the chosen career. Students see the relationship between the disciplines of the course and future profession, believing that these would carry basis for teaching. Hope to learn along the way, mainly the domain of teaching practices as well as develop the ability to deal with children’s behavior. They wish to gain experience and professional development on supervised training, in addition to knowing the future workplace.

Keywords: Pedagogy, teacher training, basic education, future profession, teaching.

1. Introdução

O estudo apresentado revela dados parciais de uma pesquisa em desenvolvimento (2011-14), realizada pelo Grupo de Pesquisa “Profissão Docente, Formação, Identidade e Representações Sociais” – GPDFIRS, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, SP, Brasil, no curso de Pedagogia desta mesma universidade.

A história dos cursos de formação de professores no Brasil está atrelada à história da efetivação da escola pública. Trataremos a seguir de um breve histórico sobre as políticas de formação de professores no país.

As primeiras escolas no Brasil foram criadas pelos Jesuítas, no século XVI e, de acordo com Libâneo (2009), tinham o intuito de formar sacerdotes para atuar no país recém descoberto e educar a elite nacional. Somente no final do século XIX e começo do século XX tem início a educação pública no Brasil.

Esse acontecimento, porém, não acontece por acaso. Nesse mesmo período, o Brasil passa de um modelo econômico agrário, para industrial; era o início da consolidação do capitalismo industrial no país e do surgimento de novas necessidades educacionais: “As diretrizes do processo de escolarização centravam-se no atendimento às indústrias, que requeriam trabalhadores instrumentalizados na leitura, na escrita e nos cálculos.” (Libâneo, 2009, p. 168)

Diante deste cenário, surgem os primeiros cursos de formação de professores. No final do século XIX são criadas as Escolas Normais, cujo objetivo era formar professores para ensinar as “primeiras letras” (formação em nível secundário). Em 1930 é criado o Ministério da Educação e da Saúde Pública (Mesp) e com ele inúmeras reformas que atingiram a estrutura do ensino. Entre essas reformas está a preocupação em formar professores para atuar no ensino secundário, a fim de atender a expansão do ensino público frente às demandas da industrialização. Assim são criadas universidades para formar tais professores, “a partir da formação de bacharéis, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o ensino secundário (formação que veio a denominar-se 3 + 1).” (Gatti, 2009, p. 37)

Como afirma Silva (2011), em 1939 é regulamentado o curso de Pedagogia, através do Decreto-lei 1.190/1939, com a organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, cujo intuito era formar bacharéis, especialistas em educação e professores para as Escolas Normais.

Em 1971 uma nova reforma na educação afeta a formação de professores. Com a Lei nº 5.692, lei que reformou a educação básica no Brasil, ocorre a extinção das escolas normais e a introdução da Habilitação do ensino de segundo grau, chamada Magistério, para formar professores dos anos iniciais. As consequências dessa reforma é a perda de certas especificidades do curso de formação de professores e a aproximação curricular com o ensino secundário da época.

Frente às perdas acarretadas com o fim das escolas normais, alguns Estados, inclusive São Paulo, aderiram aos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams), como meio de suprir as defasagens na formação de professores dos anos iniciais originados com a Habilitação Magistério. Os Cefams funcionavam em tempo integral, com duração de três anos, currículo voltado à formação geral e pedagógica dos docentes, com ênfase nas práticas de ensino. (Gatti, 2009)

Uma lei aprovada em 1982, Lei nº 7.044/82, mantém a formação na Habilitação Magistério e cria outras opções formativas para os docentes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental:

Com essa lei instauram-se, então, os chamados cursos de licenciatura curta, em nível superior, com menos horas-aula do que as licenciaturas plenas, para formar

docentes que poderiam atuar da 5ª até a 8ª séries, mas também de 1ª a 4ª séries. Esses cursos poderiam formar professores com integração de áreas, o que foi uma inovação; por exemplo, a licenciatura em Ciências (com componentes de Biologia, Física e Química), ou em estudos sociais (com componentes de História, Geografia, Sociologia). (Gatti, 2009, p. 40)

Essa lei gerou muitas polêmicas na época, tanto que progressivamente as licenciaturas curtas foram sendo substituídas por licenciaturas plenas até sua extinção em 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O curso de Pedagogia passa por nova reformulação em 1986, sendo facultativo a esses cursos oferecer também formação para a docência de 1ª a 4ª séries, pois até então o curso tinha como ênfase formar o especialista em educação e professores das escolas normais.

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Resolução 9394/96, há alterações importantes para o país no que diz respeito à educação básica e formação de professores. A educação infantil passa a fazer parte da educação básica, mesmo não tendo caráter obrigatório, esta deve integrar-se aos sistemas de ensino, ficando sob responsabilidade dos municípios seu oferecimento em creches e pré-escolas. Com a nova LDB de 1996, a formação do profissional que atuará na educação infantil também é regulamentada. Se antes não era exigida formação para o trabalho com crianças pequenas, agora há uma titulação mínima exigida:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Brasil, 1996)

Essa lei estabeleceu um prazo de dez anos para que os sistemas de ensino se adequem às mudanças, visto que o número de professores leigos ou com formação apenas em nível médio era grande no país até então. A LDB de 1996 extingue também os Cefamns e cria os Institutos Superiores de Educação (ISEs), que oferecerão cursos e programas de formação para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.

As novas exigências formativas para o professor de educação básica acarretou o aumento da procura por cursos de licenciatura, principalmente do curso de Pedagogia, os quais tiveram que se adequar a esta nova realidade. Diante disso, em 2002, são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica e, em 2006, após inúmeras

discussões, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 1, de 15/5/06 (Brasil. MEC/CNE, 2006), com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura. O Curso de Pedagogia, segundo Gatti (2009), ficaria incumbido então da formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores.

Os alunos do curso de Pedagogia participantes nessa pesquisa, fazem parte de um curso que sofreu todas essas alterações propostas por lei. Esperamos com essa pesquisa mapear o perfil dos alunos em formação docente para atuação nos primeiros anos da Educação Básica (0 a 10 anos), além de analisar e discutir sobre as condições de formação.

Este estudo se enquadra numa abordagem de pesquisa qualitativa,

Utilizamos a expressão *investigação qualitativa* como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. (Bogdan e Biklen, 1994, p. 16)

Para a coleta de dados utilizou-se entrevista semi-estruturada, cujas perguntas fechadas nos forneceram dados quantitativos mais relacionados ao perfil dos discentes e perguntas abertas nas quais estes alunos puderam expressar sua opinião/consideração sobre o assunto em questão. O tratamento e análise dos dados quantitativos foi realizada a partir do software estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Selecionamos para a análise sobre a visão que os alunos têm sobre sua futura profissão, as seguintes questões: *Você conhece a estrutura curricular do Curso de Pedagogia? Você acha importante conhecê-la? Por quê? Você vê algum tipo de relação entre as matérias do seu curso e seu futuro profissional? Para que o professor tenha um bom desempenho em sala de aula, o que você acha que é mais importante o estudante aprender durante seu curso de Licenciatura? Qual você acha que é o papel do Estágio Supervisionado na formação de professores?*

O tratamento dos dados obtidos foi realizado com base na análise de conteúdo do tipo categorial temática de Bardin (2010),

A categorização é uma operação de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidade de registro no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. (Bardin, 2010, p. 145)

No presente texto trataremos sobre o perfil dos alunos ingressos no curso de Pedagogia da FCT/UNESP de Presidente Prudente-SP no ano de 2011, como também alguns aspectos da visão que estes alunos têm em relação à formação e futura profissão.

2. Resultados

A pesquisa contou com a participação de 77 alunos que cursam Pedagogia no período vespertino e/ou noturno. Entre os discentes, cerca de 62,3% possuem entre 17 e 20 anos e 87% são do sexo feminino. Os alunos em sua grande maioria são provenientes da educação básica em instituições públicas de ensino. No momento em que responderam ao questionário, 48,1% declararam trabalhar e destes, 28% trabalham 5 dias por semana.

2.1 Você conhece a estrutura curricular do Curso de Pedagogia? Você acha importante conhecê-la? Por quê?

De uma população de 77 alunos que responderam ao questionário, 39 sujeitos se disseram conhecedores da estrutura curricular do curso de Pedagogia e 38 sujeitos disseram não conhecê-la. Apesar desses números, a grande maioria (70 respondentes) revela ser importante o conhecimento sobre a estrutura do curso. A maior parte das justificativas quanto à importância de conhecer a estrutura do curso se resumem nas seguintes categorias: conhecer /familiarizar-se com o curso e construção da carreira profissional, como demonstra as respostas dos sujeitos 48 *“porque eu já vou me familiarizando com as matérias”* e sujeito 43 *“pois acho que isso será importante para minha carreira.”* Outros ainda argumentam sobre a necessidade de conhecimento da grade curricular devido às expectativas acadêmicas, *“porque é necessário saber o que você está fazendo para ter certeza de que é isso que você realmente deseja”* (sujeito 42)

2.2 Você vê algum tipo de relação entre as matérias do seu curso e seu futuro profissional?

94,8% dos sujeitos afirmam ver relação entre as matérias do curso e o futuro profissional. Entre os argumentos explicitados para essa afirmação, destacam-se duas categorias de análise: as matérias/disciplinas são a base para a formação inicial e para a prática pedagógica, como observamos na resposta do sujeito 37, por exemplo, *“Sim, a base que precisarei no futuro está totalmente ligada*

as matérias do curso, pois é o ponta pé inicial é aqui em sala de aula que eu aprenderei as bases para me tornar uma profissional excepcional”; e que as matérias ajudam a conhecer/ compreender o comportamento humano, veja os exemplos do sujeito 98 “O curso mostra como é a sociedade em si e nos destacados problemas que eles nos enfrentam, tanto na vida como na educação e isso faz com que entendemos melhor o tipo de sociedade que vamos lidar futuramente” e sujeito 91 “Psicologia por exemplo, é uma das matérias bastante importante, pois lidar às vezes com crianças rebeldes afetam o psicológico e pode causar o estresse. Não só a psicologia mas todas as outras são importantes.”

Pelas respostas dos alunos na primeira categoria de análise, podemos perceber que os mesmos esperam que as matérias do curso lhe deem base (teórica e metodológica) para uma formação sólida, a fim de exercer o papel de “ensinar”, “ajudar” os alunos nas situações da rotina escolar. Um fato que nos chamou atenção nos dados na segunda categoria é a preocupação do futuro profissional em “lidar” com os possíveis comportamentos e/ou dificuldades dos alunos na escola. Foi muito frequente a aparição de termos como “enfrentar os problemas de comportamento”, “lidar com situações difíceis”, como se o aluno já soubesse, ou já tivesse um pré-conceito, do que o espera na escola.

Outra informação relevante é que 5 alunos responderam que não veem relação entre as matérias do curso e o futuro profissional e outros 7 deram respostas vagas, que não expressam sua opinião sobre o assunto. Isso pode ser reflexo da própria grade curricular, que abrange um grande número de disciplinas, fazendo com que o aluno iniciante no curso não tenha clareza das disciplinas que são específicas da formação pedagógica.

2.3 Para que o professor tenha um bom desempenho em sala de aula, o que você acha que é mais importante o estudante aprender durante seu curso de Licenciatura?

Quanto à questão sobre o que o aluno acha mais importante estudar durante o curso, dois grupos de respostas são significativas. Um grupo de alunos respondeu que acredita ser importante aprender a habilidade para lidar e compreender o comportamento das pessoas, outro grupo respondeu aprender metodologias/didática (ensinar conteúdos). Isso pode ser constatado nas respostas dos sujeitos 74, 98 e 85, respectivamente: *“A lidar com as crianças para ter um bom relacionamento, lidar com a área psicológica.”, “Como lidar com as famílias das crianças e crianças que apresentam dificuldades”, “As metodologias de ensino são importantes para aprendermos ao certo como funcionam em práticas escolares.”*

Alguns sujeitos citaram a importância de vincular a teoria e a prática e um número pequeno respondeu com justificativas não conclusivas, o que nos demonstra a falta de clareza desses alunos ingressantes, quanto aos saberes que são necessários adquirir para a prática docente.

Observa-se que é preocupação dos alunos aprender a “lidar” com o comportamento das crianças, disciplinar, “ensinar” a respeitar e ser educada; como se o controle sobre o que a criança fala ou faz fosse o primeiro passo para ocorrer a aprendizagem. Mencionam com frequência a disciplina de Psicologia, com o intuito de encontrar nela respostas para todos os problemas comportamentais que permeiam as escolas. Percebe-se também pelas respostas, que o interesse dos alunos é em aprender os “fazer” da prática pedagógica, que vão desde aprender a preparar uma aula, o modo como ensinar os conteúdos, enfim práticas de ensino, até o domínio da sala (o que nos leva novamente a ideia de controlar os alunos).

2.4 Qual você acha que é o papel do Estágio Supervisionado na formação de professores?

Com relação ao papel do estágio supervisionado em sua formação, duas categorias surgiram na análise das respostas: mais da metade dos discentes veem o estágio como questão de experiência e aperfeiçoamento profissional, outros o veem como meio de conhecer o futuro ambiente de trabalho. Por exemplo: *“Dar noção de sala de aula para quem nunca entrou (como professor) e pra quem já trabalhou ou trabalha ter novas experiências e trocar ideias com diferentes profissionais da área.”* (sujeito 73); *“Eu acho que já é uma preparação, para quando nos tornarmos professores, já termos uma ideia de como devemos agir.”*

Fica claro na resposta dos sujeitos que eles esperam que o curso lhes ofereça uma experiência de estágio no qual possam vivenciar momentos de troca com os professores que já atuam em sala de aula, experimentar a docência e participar do cotidiano da escola.

3. Conclusões

Os resultados apresentados representam a visão que os alunos têm do curso de pedagogia na UNESP/BRASIL em relação à formação e futura profissão. No perfil, os dados evidenciam que 62,3% dos alunos são do sexo feminino, confirmando que a docência continua predominantemente composta por mulheres, é o que aponta também estudos realizados por diferentes autores, como Gatti (2009).

No que tange ao sexo do grupo, como é de conhecimento, a categoria dos professores é majoritariamente feminina (segundo a Pnad 2006, 83,1% versus 16,9% do sexo masculino), apresentando algumas variações internas conforme o nível de ensino. É assim que a quase totalidade dos docentes na educação infantil (98%) é de mulheres, prosseguindo com uma taxa de 88,3% no ensino fundamental como um

todo e atingindo aí 93% entre os professores de 1ª a 4ª séries com formação de nível superior. No ensino médio, por sua vez, são encontradas as maiores proporções de docentes do sexo masculino entre todas as demais modalidades da educação básica: 33% *versus* 67% do feminino. (Gatti, 2009, p. 24)

Percebemos também que na visão dos discentes do curso de Pedagogia da FCT/UNESP (Brasil), 90% alunos acham importante conhecer a estrutura curricular do seu curso e grande parte deles acreditam que as matérias e disciplinas do curso constituem uma base sólida que ele precisará para ensinar. Dos 77 alunos participantes da pesquisa, 5 deles não veem relação entre as disciplinas do curso e sua vida profissional. Sendo assim é possível considerar que a maioria dos alunos possui uma visão positiva do curso em questão, em relação ao seu futuro profissional.

Mais da metade dos discentes acreditam que o estágio é uma forma de aperfeiçoamento profissional, e o encaram como principal experiência para sua formação.

Gatti (2009) detectou em suas pesquisas que, em geral, os cursos de Pedagogia não possuem um plano de estágio,

Os estágios, obrigatórios, são registrados de modo vago, com pouquíssimas exceções. Não há propriamente projeto ou plano de estágio, nem sinalizações sobre o campo de prática ou a atividade de supervisão dos mesmos.

Uma observação final: a escola, enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar. (p. 153)

Um tema recorrente entre os sujeitos é aprender no curso a lidar com o comportamento das pessoas, com as crianças com dificuldades ou aquelas mais “agitadas”. Observa-se grande preocupação com a interação, de que forma agir na sala de aula, como lidar com as situações cotidianas da escola. Muitas respostas apontam a ausência de clareza sobre a realidade escolar, anseios para enfrentar este universo, esta família, esta criança atual e mencionam que a Psicologia ajudará a compreender estes assuntos. Como estudantes do primeiro ano, as expectativas apresentadas demonstram que o mais importantes é aprender a práxis docente, conhecer a escola e relacionar toda a teoria com a ação pedagógica, como fica evidenciado em muitos discursos.

Mais uma vez mencionando os estudos de Gatti (2009), pois estes revelam que nos cursos de Pedagogia há predominância de disciplinas “teóricas”, mas que isso não quer dizer que elas estão articuladas aos problemas e desafios que os futuros professores encontrarão e que, mesmo as disciplinas que abordam as especificidades da profissão docente, também não o fazem.

Cabe observar que na análise das ementas, nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais.

Assim, a relação teoria-prática, como reiteradamente proposta nos documentos legais e nas discussões da área, também se mostra comprometida desde essa base formativa. (Gatti, 2009, p.152)

A partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia (2006), os cursos procuram se adequar a legislação para formar o professor polivalente. Em virtude disso, o currículo dos cursos acabou sendo fragmentado em disciplinas que não articulam conteúdos, com um número reduzido de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica, cerca de 30%, ficando 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições formadoras. (GATTI, 2009) Além disso, tiveram fim as habilitações, que passaram a ter seus conteúdos e disciplinas incorporados na grade do curso.

Sabendo que, segundo dados da Rais – Relação Anual de Informações sociais, em 2006, 8,4% dos empregos registrados no país eram de professores, sendo que, quanto ao volume de emprego, os professores situavam-se no terceiro lugar no *ranking* de subconjuntos de ocupações, as universidades que formam professores precisam avaliar constantemente as condições de formação que estão oferecendo a seus alunos, desde condições materiais e espaciais, à organização e planejamento de seus planos de curso, visando ao máximo a integração das disciplinas que darão suporte pedagógico ao futuro professor e articulação dos saberes aprendidos em aula com o cotidiano da escola (estágios).

Os estudos de Gatti (2009) revelam que são muitos os desafios a serem superados quando tratamos de formação de professores no Brasil

De um lado, temos a expansão da oferta de educação básica e os esforços de inclusão social, com a cobertura de segmentos sociais até recentemente pouco representados no atendimento escolar oferecido nas diversas regiões do país, provocando a demanda por um maior contingente de professores, em todos os níveis do processo de escolarização. De outro, as urgências colocadas pelas transformações sociais que atingem os diversos âmbitos da atividade humana e penetram os muros da escola, pressionando por concepções e práticas educativas que possam contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e moderna. No quadro de fundo, um país com grandes heterogeneidades regionais e locais, e, hoje, com uma legislação que estabelece a formação em nível superior como condição de exercício do magistério, num cenário

em que a qualidade do ensino superior também está posta em questão. (Gatti, 2009, p. 12)

Diante disso, não podemos delegar exclusivamente ao professor, a responsabilidade pelas mudanças necessárias na educação e na sociedade. Mas acreditamos que um profissional com uma formação sólida será capaz de analisar, refletir, questionar, opinar, sobre tudo que acontece ao seu redor e no ambiente escolar, sendo capaz de fazer as escolhas pedagógicas certas no decorrer de sua vida profissional, promovendo mudanças a partir de sua sala, formando alunos que tenham condições de atuar como verdadeiros cidadãos na sociedade.

A imagem do professor tem se transformado. A consolidação da identidade profissional ultrapassa, portanto, os limites da formação inicial. Segundo Pimenta (1997, p. 47),

[...] os cursos de formação ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. (p. 47)

Pimenta argumenta que a formação inicial do professor precisa avançar no sentido da visão que o futuro profissional possui sobre ser um bom professor e como ele compreende a si mesmo como sujeito histórico, e, Cunha (1989, p.169) complementa indicando que “[...] a formação é um processo que acontece no interior das condições históricas em que ele mesmo vive.”

Referências

- Bardin**, Laurence. (2010) *Análise de conteúdo*. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70. Lisboa.
- Bogdan**, R.; Biklen, S. (1994) *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora. Porto.
- Cunha**, M. I. da (1989) *O bom professor e sua prática pedagógica*. Papirus. Campinas. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)
- Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasil. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Acesso em 15/08/2013 em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>

- Gatti, B.** e Barreto, E. S. de S. (Coord). (2009) *Professores do Brasil: impasses e desafios*. UNESCO. Brasília. 294 pp.
- Gatti, B. A.;** Barreto, E. S. de S. e André, M. E. D. de A. (2011) *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. UNESCO. Brasília. 300 pp.
- Libâneo, J. C.;** Oliveira, J. F.; Toshi, M. S. (2009) *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. Cortez. São Paulo.
- Pimenta, S. G.** (1997) Formação de professores, saberes da docência e identidade do professor. *Revista de Educação Brasileira AEC*. Rio de Janeiro. n. 104.
- Silva, R. A. G. da.** (2011) *Formação de professores de Educação Infantil: perspectivas para projetos de formação e supervisão*. 2011. 275 f. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. 275 pp

A escolha dos estudantes do Bacharelado Interdisciplinar (BI) da UFBA pela área de Saúde

Maria Thereza Ávila Dantas Coelho, Maria Virgínia A. de Oliveira Teles

Universidade Federal da Bahia (Brasil)

therezacoelho@gmail.com, virginiaaoteles@gmail.com

Resumo

Enquadramento Conceptual: A implantação do curso de Bacharelado Interdisciplinar (BI) em Saúde na Universidade Federal da Bahia (UFBA) aponta para uma nova realidade na educação. Frente aos desafios da implantação de um projeto dessa amplitude, torna-se essencial uma reflexão sobre os impactos desse modelo sobre a construção do saber e a formação acadêmica, além da futura escolha dos estudantes do BI por cursos profissionalizantes na área de saúde e o processo de envolvimento e permanência dos alunos na Universidade. O enquadramento conceitual desta pesquisa baseia-se nos conceitos de Identificação, da Psicanálise, e de Afiliação, da Teoria da Afiliação, de Coulon. **Objetivos:** Este trabalho objetiva contribuir para a discussão acerca do processo de envolvimento e permanência dos estudantes na escola universitária, a partir da implantação do curso de BI e da identificação dos alunos com a área da Saúde. **Metodologia:** Foram utilizados, para a coleta de dados, a técnica de grupo focal e um questionário semiaberto. Os dados foram analisados segundo o referencial da análise de conteúdo de Bardin. **Resultados:** Identificamos que a escolha pelo BI em Saúde é notoriamente marcada por uma identificação dos alunos com esta área e que o BI proporciona um maior envolvimento deles com o curso e maior permanência na Universidade. Outro resultado relevante sobre a escolha pelo BI e envolvimento dos alunos com o curso interdisciplinar se configura como a possibilidade de adiamento da escolha profissional, para que esta aconteça de forma mais assertiva, possibilitando uma maior afiliação e envolvimento do aluno com a estrutura e funcionamento da Universidade. Verificamos que a visão inicial dos alunos sobre o processo saúde-doença se encontra atrelada a uma perspectiva biomédica, porém o envolvimento dos mesmos com a proposta pedagógica interdisciplinar do curso possibilitou uma ampliação da visão para além do binômio saúde-doença, incorporando aspectos humanísticos e artísticos. **Conclusão:** Esta pesquisa revela que a nova modalidade de curso superior em saúde, intitulada Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, tem colaborado para um maior envolvimento do aluno com o curso, bem como para a sua permanência na Universidade. **Palavras-chave:** Envolvimento na educação Superior; Bacharelado Interdisciplinar em Saúde; Saúde-Doença; Identificação.

Summary

Conceptual Frame: The implementation of the Interdisciplinary Bachelor course (BI) in health at the Federal University of Bahia (UFBA) points to a new reality in education. In face of the challenges of implementing a project of this magnitude, it is essential a reflection on the impact of this model on the construction of knowledge and education, as well as future students' choice for healthcare professional courses and the process of involvement and retention of students at the University. The conceptual framework of this research is based on the concepts of identification, from psychoanalysis, and affiliation, based on the Affiliation Theory of Coulon. **Aims:** This work aims to contribute to the discussion about the process of involvement and retention of students at the University School, from the deployment of BI and the identification of the health area. **Methodology:** Were used, for data collection, the focal group technique and a semi-open questionnaire. The data were analyzed according to the content analysis of Bardin referential. **Results:** We have identified that the choice for BI in health is notoriously marked by the identification with this area and that the BI provides a greater involvement with the course and stay at the University. Another relevant result about the choice for BI and involvement of students with interdisciplinary course is configured as the possibility of postponement of the vocational choice, so it happens more assertively, enabling greater student involvement and affiliation with the structure and functioning of the University. We noted that the initial vision of the students on the health-disease process is tied to a biomedical perspective but, from their involvement with the interdisciplinary pedagogical proposal, the vision beyond the binomial health-disease has boosted, incorporating humanistic and artistic aspects. **Conclusion:** this research reveals that the new mode of higher education in health, entitled Health Interdisciplinary Bachelor, has collaborated for a greater involvement of the student through the course, as well as for their stay at the University. **Keywords:** Higher education involvement; Interdisciplinary Bachelor in health; Health-Disease; Identification.

1. Introdução

A escolha de uma profissão sempre demanda inúmeras considerações, com implicações diversas, pois a carreira profissional e o trabalho, configuram-se como questões, que impactam no modo de vida das pessoas, já que o exercício da profissão é necessário para a sobrevivência e para a realização pessoal do indivíduo. As profissões há poucas décadas atrás eram definidas e determinadas pela família e, muitas vezes, estavam relacionadas com o legado familiar e com a continuidade do negócio da mesma. Atualmente, a escolha da profissão também é influenciada por diversos fatores, como as possibilidades de atuação, remuneração, prestígio social, poder, cultura, dentre outros. Essa escolha

tem sido definida de forma bastante precoce, ao tempo em que a evasão nos anos iniciais do curso superior tem sido considerável. Existe, na atualidade, uma grande procura por profissões da área de Saúde, com elevados percentuais de concorrência nos processos seletivos para ingresso nas Faculdades, em especial para o curso de Medicina. Outro aspecto considerável é que a formação acadêmica profissional consiste em vários anos até a conclusão do curso. Um índice de evasão significativo nos seus anos iniciais aponta para um baixo envolvimento e baixa afiliação dos alunos com a Universidade.

2. Quadro conceitual

A construção do referencial teórico deste estudo parte de uma revisão preliminar dos termos, definições e conceitos mais utilizados no campo da escolha e identificação profissional e da evasão escolar.

2.1 Escolha e identificação da profissão

Os jovens estudantes, ao ingressarem na universidade, são compelidos desde muito cedo a definirem suas carreiras profissionais. Segundo Coulon (2008), a entrada no ensino superior continua voluntária, mesmo sendo esta uma escolha forçada em razão do mercado de trabalho, até porque o ensino médio não é mais garantia de emprego e de acesso ao mundo do trabalho. Os estudantes universitários da área de Saúde, que é uma das mais concorridas nos vestibulares, tendem a definir suas escolhas num estágio de vida muito precoce, voltando-se, desde muito cedo, aos conteúdos pertinentes aos processos de seleção que têm sido utilizados no Brasil, para a entrada na universidade. Na arquitetura acadêmica vigente, parte dos alunos ingressa diretamente nos cursos profissionalizantes através do vestibular que, segundo Almeida Filho (2007, p. 240) é “[...]desenhado para selecionar alunos portadores de conhecimento (ou memorizadores de informações)”. Tal situação vem se modificando com a adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A escolha da profissão tem um caráter multideterminado, que se expressa através da dialética de desejos, demandas sociais e identificações. Escolher uma profissão diz respeito a uma escolha de futuro, do que o indivíduo projeta para um momento posterior. Segundo Bohoslavsky (1998, p. 26), “[...] o futuro tem uma importância atual-ativa enquanto projeto para o adolescente, e faz parte de sua estrutura de personalidade”. O futuro nunca é pensado abstratamente, é sempre em referência, sempre em vínculo com um outro. Definir o futuro implica, além do que fazer, quem ser e quem não

ser, podendo-se traduzir, em termos atuais e em termos potenciais, em uma escolha de estilo de vida. Essa escolha é perpassada por processos relacionados à identificação, pois o sujeito escolhe uma profissão a partir de alguém que a exerce e com quem ele se identifica.

A identidade ocupacional ou identificação profissional, que “[...] deve ser entendida como a contínua interação entre fatores internos e externos à pessoa” (Bohoslavsky 1998, p. 31), desenvolve-se como um aspecto da identidade pessoal. Identificação

[...] é um termo empregado em psicanálise para designar o processo central pelo qual o sujeito se constitui e se transforma, assimilando ou se apropriando, em momentos-chave de sua evolução, dos aspectos, atributos ou traços dos seres humanos que o cercam. (Roudinesco e Plon, 1998, p. 363)

Na medida em que a identificação é estabelecida em relação às pessoas que fazem parte da história do indivíduo, a identificação com a profissão diz respeito às relações com as pessoas que desempenham papéis ocupacionais, aos mestres e professores ao longo de sua formação.

A formação dos profissionais da área de saúde, na realidade brasileira, é fragmentada e é consolidada numa estrutura curricular que ainda mantém modelos superados, tanto em seus aspectos acadêmicos, quanto institucionais, e se mostra incompatível com os modelos adotados em outros países (ALMEIDA FILHO, 2007). Essa visão fragmentada da formação é questionada também pela própria Instituição Universitária:

Os estreitos campos de saber contemplados nos projetos pedagógicos, a precocidade na escolha das carreiras, os altos índices de evasão de alunos por desencanto com os estudos, o descompasso entre a rigidez da formação profissional e as amplas e diversificadas competências demandadas pelo mundo do trabalho e, sobretudo, os desafios educativos da Sociedade do Conhecimento, são fatores que demandam um modelo de formação superior mais abrangente, mais flexível, mais integrador e de melhor qualidade (UFBA, 2007, p. 4).

2.2 Evasão e afiliação no ensino superior

A entrada na universidade não se constitui mais como um problema na atualidade, principalmente após a abertura de novas Faculdades e a criação de novos cursos, com uma democratização do acesso à Universidade. O maior desafio se constitui hoje em o aluno permanecer na universidade, em se envolver com o ensino e com sua formação, dado o alto índice de desistência dos cursos, atrelado à

pouca identificação com os mesmos e a uma precoce escolha da profissão. Segundo Coulon (2008), a entrada na Universidade passa pela aprendizagem do ofício de estudante e pelo processo de afiliação institucional e intelectual. O autor considera que “a entrada na Universidade pode ser analisada como uma passagem”, que acontece em meio a dificuldades e novas demandas, donde “o aluno deve adaptar-se aos códigos do ensino superior, aprender a utilizar suas instituições e a assimilar suas rotinas” (COULON, 2008, p. 32). Ele destaca que essa passagem se dá em três estágios:

- o tempo do estranhamento, ao longo do qual o estudante entra em um universo desconhecido, cujas instituições rompem com o mundo familiar que ele acaba de deixar;
- o tempo da aprendizagem, quando ele se adapta progressivamente e onde uma acomodação se produz;
- o tempo da afiliação, que é o do manejo relativo das regras, identificado especialmente pela capacidade de interpretá-las ou transgredi-las. (Coulon, 2008, p. 32).

Os estágios pelos quais passam os estudantes no seu processo de afiliação intelectual e institucional são vivenciados em meio a um cenário de incerteza, dúvidas e desencontro de informações. Coulon (2008) traz considerações e argumentos que se encontram paralelos aos conteúdos acadêmicos propriamente ditos, focalizando seu trabalho no primeiro ano de ingresso na universidade, considerando este como um ano importante e fundamental para a permanência do aluno no ensino superior. Segundo esse autor, esse início pode conduzir o estudante para a via do fracasso e do abandono dos estudos. A relativa vulnerabilidade dos estudantes nesse estágio inicial de entrada na instituição pode ser determinante para o seu futuro acadêmico. Por outro lado, a permanência nos estudos dependerá, em grande parte, da capacidade de inserção ativa dos estudantes em seu novo ambiente.

O abandono dos estudos na graduação, no Brasil, é significativo e deve ser entendido como um fenômeno amplo. O fenômeno da evasão está atrelado a perdas sociais de grande importância e a prejuízos que vão além da questão financeira, com um número significativo de pessoas com formação incompleta e com menores oportunidades de trabalho, além de atividades laborais que levam a níveis baixos de realização pessoal. Uma das possíveis causas da evasão é a rigidez do sistema de ensino vigente, além da definição precoce da carreira profissional.

No Brasil, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), através da Secretaria de Educação Superior (SESu), realizou, no ano de 1995, um estudo sobre evasão, que se tornou referência, o qual intitulou “*Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior*

Públicas". Segundo esse estudo, o fenômeno pode ser caracterizado em três categorias gerais, não excludentes entre si: evasão do curso, evasão da instituição de ensino e evasão do ensino superior. Essas categorias são a evasão por desligamento do curso por meio do abandono, desistência formal, transferência ou ainda exclusão por norma da instituição; a seguinte se dá quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado; e a última, considerada a mais grave, é o abandono definitivo ou temporário dos estudos (BRASIL, 1996). Esse estudo, embora apresente categorias, considera, de forma geral, o aluno como agente do processo, que segundo Bueno (1993), há que se considerar o papel ativo do aluno, como responsável pelo processo de evasão. Ristoff (1999), considera que a evasão pode ser considerada positiva, se consideramos o ponto de vista do estudante que busca, que tenta "buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural do crescimento dos indivíduos faz sobre suas verdadeiras potencialidades". (Ristoff, 1999, p. 27).

Ampliando a visão sobre o fenômeno da evasão, Ribeiro (2003), considera para além do indivíduo como o único fator responsável pela evasão, inclui fatores que se tornam preponderantes, tais como disfunções do curso:

[...] Estarão as aulas sendo mal ministradas, será o programa ruim ou superado?
Ou - razões que não culpam o curso - faltarão equipamentos, desconhecirão os vestibulandos em que consiste aquela carreira? (RIBEIRO, 2003, p. 43).

Dessa forma, é possível atribuir muitos e diversos fatores ao fenômeno evasão, quer sejam ligados ao aluno - sua trajetória escolar, a precoce escolha profissional, o processo de afiliação na universidade e a relação com o saber -, à instituição de ensino - currículos dos cursos, que são lineares, baixa interdisciplinaridade, a formação dos professores, o processo ensino-aprendizagem e as novas tecnologias -, aos fatores sociais, como o desprestígio da profissão escolhida no mercado, dificuldades financeiras do estudante e falta de perspectiva de trabalho imediato.

Diante desse cenário de evasão, é necessário repensar a formação universitária, no sentido de que seja ampliada frente às necessidades do mundo atual. Santos (2010, p. 198) destaca outras necessidades na formação universitária:

Em face das incertezas do mercado de trabalho e da volatilidade das formações profissionais que ele reclama, considera-se que é cada vez mais importante fornecer aos estudantes uma formação cultural sólida e ampla, quadros teóricos e analíticos gerais, uma visão global do mundo e das suas transformações, de modo a desenvolver neles o espírito crítico, a criatividade, a disponibilidade para a inovação, a ambição

peçoal, [...] e a capacidade de negociação que os preparem para enfrentar com êxito as exigências cada vez mais sofisticadas do processo produtivo.

A Universidade Federal da Bahia, em 2008, ao aprovar um projeto de reformulação da arquitetura curricular, inicia uma inovadora experiência de educação superior em Saúde no Brasil, concretizada através de um Bacharelado Interdisciplinar (BI), reorganizando os estudos em ciclos. O BI é

[...] um curso de graduação de duração plena que visa agregar uma formação geral humanística, científica e artística ao aprofundamento no campo da saúde, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades que conferem autonomia para a aprendizagem e uma inserção mais abrangente e multidimensional na vida social (...) (UFBA, 2010).

O principal objetivo dos BI, quando da sua implantação, era a reestruturação do ensino de graduação através da implantação do regime de ciclos. Este modelo curricular compreende o BI como o primeiro ciclo do processo de formação superior, em caráter não profissionalizante, sendo uma etapa preparatória para a continuidade da formação profissional e acadêmica. O BI é constituído por cursos nas áreas de Artes, Humanidades, Ciência e Tecnologia e Saúde. Possui um currículo flexível, facultando ao aluno a escolha de disciplinas ou mesmo a opção em mudar de área. A flexibilização do currículo nesse curso possibilitou ao estudante organizar-se de forma maleável. Nessa perspectiva, a flexibilização do currículo possibilita ao estudante a “[...] hesitação e erro em sua orientação intelectual e profissional”; “[...] conteúdos da disciplina principal, secundária e livre, segundo seus gostos, interesses intelectuais e perspectivas profissionais”, “[...] refazer a unidade entre ciência e saber”, reunindo “[...] formação profissional e abertura humanista para o mundo contemporâneo” (Coulon, 2008, p. 26 e 27).

Segundo o Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares, esses cursos se caracterizam por

[...] agregar uma formação geral humanística, científica e artística ao aprofundamento num dado campo do saber, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitarão ao egresso [...] autonomia para a aprendizagem ao longo da vida, bem como uma inserção na vida social, em todas as suas dimensões (UFBA, 2008, p.12).

O BI possui uma arquitetura curricular que privilegia a interdisciplinaridade. Com isso, suas matrizes curriculares são perpassadas por princípios norteadores, tais como a autonomia, flexibilidade,

articulação e atualização de conteúdos. Assim, o BI Saúde enfatiza a formação Humanística e Artística, além da Científica, na perspectiva de suas concepções e práticas de saúde e doença. Se o BI possui como características a autonomia e a flexibilidade, fornece então ao aluno a possibilidade de escolha de seu percurso acadêmico, permitindo a este descobrir seus interesses e aptidões, além de possibilitar um amadurecimento pessoal e intelectual para suas escolhas futuras. No que tange à formação profissional, o Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS), segundo Teixeira, Coelho e Rocha (2013, p. 1644),

[...] constitui um espaço de formação universitária de caráter introdutório ao campo da saúde, enfatizando a apropriação de conhecimento e desenvolvimento de habilidades e valores que contemplam a compreensão da dimensão histórica e social das concepções e práticas de saúde, contribuindo assim para o enriquecimento, a humanização e o aprimoramento da futura formação profissional nesta área. Ademais, permite ao estudante situar-se e sensibilizar-se com relação aos determinantes sociais dos problemas de saúde, às propostas de enfrentamento destes, configuradas nas políticas formuladas e implementadas no âmbito dos sistemas de saúde, e à configuração do mercado de trabalho para as distintas profissões da área, de modo a poder decidir, com mais clareza, o rumo que pretende imprimir à sua vida do ponto de vista intelectual, profissional e político.

O BIS se propõe a ampliar a visão de seu corpo discente quanto aos processos de saúde-doença, numa perspectiva humanista, com foco na promoção da saúde. Além disso, busca proporcionar ao aluno um adiamento da escolha profissional, de modo que esta escolha aconteça de forma mais assertiva, objetivando diminuir o índice de evasão, fornecendo subsídios para um maior envolvimento dos alunos com a Universidade.

3. Objetivo

Este trabalho objetiva contribuir para a discussão acerca do processo de envolvimento e permanência dos estudantes na escola universitária, a partir da implantação do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde e da identificação dos alunos com a respectiva área.

4. Metodologia

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo e exploratório, realizada junto aos alunos do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS) do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que ingressaram no curso em 2012. Os dados foram coletados após a permissão dos estudantes (leitura e respectiva assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE), através de questionários semiestruturados, quando do ingresso dos mesmos na Universidade, e grupos focais após um período de aulas. Minayo (2010, p. 268-269) argumenta que em “[...] pesquisa qualitativa os questionários têm um lugar de complementariedade em relação às técnicas de aprofundamento qualitativo” e que o grupo focal é uma técnica “[...] largamente utilizada em pesquisa qualitativa”. Ao citar Krueger (1988, p. 269), a autora refere que

[...] o valor principal dessa técnica fundamenta-se na capacidade humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos. (...) A entrevista focal, juntamente com o questionário semiestruturado tendem a fornecer informações que lhe permitem triangular olhares e obter mais informações sobre a realidade (Minayo, 2010, p.271).

A composição do grupo a ser pesquisado ocorreu mediante a participação espontânea dos estudantes na atividade em que foi aplicada um questionário semiestruturado, sem que houvesse uma definição prévia da quantidade, perfazendo um total de 185 participantes, de um total de 200 ingressos em 2012.1. Para o grupo focal, foram estabelecidos encontros com grupos formados de forma aleatória, mas que se mantiveram por três encontros semanais, num total de 63 participantes. Os dados coletados nos questionários e nos grupos focais foram analisados pela técnica de análise de conteúdo, proposta por Laurence Bardin (2012). Esta considera que, por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar. A técnica constitui-se em:

[...] uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações tem por finalidade a interpretação *destas* mesmas comunicações. (Berelson apud Bardin, 2012).

Em uma perspectiva conteudista, segundo Rocha e Deusará (2005) o texto das respostas às perguntas é uma mera motivação, que encobre um real pré-construído e que faz emergir sentidos mais profundos, que existem independentemente da situação que envolve a pesquisa, que apenas os põem em cena.

5. Resultados e discussão

A pesquisa apontou para resultados importantes, que foram categorizados em Escolha Profissional, Envolvimento e Permanência dos alunos no curso superior. Quanto à Escolha Profissional, que é considerada como um momento importante na vida das pessoas, esta vem acontecendo de maneira cada vez mais precoce, principalmente na área da Saúde, onde o processo de seleção para ingresso na universidade requer a apropriação de um vasto conteúdo. Muitas vezes o aluno não tem a dimensão dessa escolha, precipitando-se em uma definição guiada apenas pela possibilidade de inserção no mercado de trabalho. O Bacharelado Interdisciplinar possibilita que essa escolha aconteça num momento posterior, oferecendo não apenas que se postergue esse momento de escolha, mas também que se amplie a visão das profissões da área escolhida. O curso pretende que o aluno possa ter uma escolha mais assertiva, como é possível perceber nos recortes das seguintes falas:

[...] Eu sempre soube que saúde era a minha área e escolhi o BI como forma de acúmulo de conhecimento e assim poder me decidir o que realmente eu quero ser.

[...] Entrei no BI por causa do meu namorado que descobriu que não queria oceanografia e que queria geologia e disse que descobriu isso através do BI; então eu pensei, esse negócio deve ser bom e aí entrei.

[...] Vou ter mais maturidade para escolher o que quero.

[...] Não sabia bem o que era o BI, mas sabia que era alguma coisa ampla e estou aqui e estou gostando, sempre quis fazer medicina, mas assim eu me decido mais.

Também constatamos isso no questionamento que a aluna se faz, evidenciando o conflito da escolha precoce:

[...] Eu entrei no BI de saúde para ter o primeiro contato, se realmente eu tenho aquela paixão por medicina. Será que eu estou preparada realmente? Vou ser uma boa estudante?

O BI possui como característica a possibilidade do exercício da autonomia e a flexibilidade quanto à formação do aluno, fornecendo a possibilidade de escolha de seu percurso acadêmico, proporcionando a descoberta de seus interesses e aptidões, além de possibilitar um amadurecimento pessoal e intelectual para suas escolhas futuras quanto à formação profissional. Dessa forma, a escolha dos alunos pelo BI proporciona um maior envolvimento deles com o curso e maior permanência na Universidade.

Outro resultado encontrado é que o BI possibilita uma maior afiliação e envolvimento do aluno com a estrutura e funcionamento da Universidade. Coulon (2008) afirma que, no momento de entrada na universidade, o aluno ainda não é estudante, mas sim “[...] simplesmente ‘demandante’ ao ensino superior”, e que é preciso uma mudança de posição, um momento de transição para o *status* de estudante, em que o aluno é sujeito de escolhas. O BI oportuniza essa transição, que pode ser ilustrada pela fala de outra aluna:

[...] O BI nos dá uma direção a seguir, apesar do preconceito pelo curso pela própria universidade, mas os alunos do BI têm se mostrado capazes, ou até melhores que alunos de outros cursos.

Outro aspecto que verificamos neste estudo é que a visão inicial dos alunos sobre o processo saúde-doença se encontra atrelada a uma perspectiva biomédica. Entretanto, o envolvimento dos mesmos com a proposta pedagógica interdisciplinar do curso proporciona uma ampliação da visão sobre o binômio saúde-doença, incorporando aspectos humanísticos e artísticos. O Bacharelado Interdisciplinar possui uma proposta de ampliação do conhecimento e visão do aluno e, em especial, o BI Saúde promove uma ampliação dos conceitos de saúde-doença, levando a uma visão da promoção da saúde, como se pode observar nas seguintes falas:

[...] Eu achava que saúde era simplesmente estar bem fisicamente, mas depois apreendi que (...) abrange vários conceitos como lazer, descanso, alimentação, bem-estar físico, mental, psicológico.

[...] Até onde eu aprendi, saúde seria o bem-estar físico, mental, psicológico do ser humano, só que hoje a gente sabe que saúde é algo ainda indefinido, já que é algo maior do que a gente imagina, que envolve vários aspectos como o meio social que a gente vive, outros aspectos como o financeiro, o fato de ter alguma doença, o fato de não ter descanso, não ter um emprego que ele queria, já é um fato de não ser saudável, se a pessoa almeja alguma coisa e não tem aquilo já é um fato de não ser saudável, porque pode acusar um estresse psicológico, acho que saúde é algo muito abstrato de conceituar”.

6. Conclusões

À guisa de conclusão, este trabalho indica que a nova modalidade de curso superior em saúde, intitulada Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, tem colaborado para um maior envolvimento do aluno com o curso, bem como para a sua permanência na Universidade. Além disso, proporciona a escolha de profissão de forma madura, na medida em que o BI oferece a possibilidade de que essa escolha se dê durante todo o processo. A escolha inicial do aluno é pela grande área de conhecimento e, posteriormente, pela profissão, com possibilidade de migração para outras áreas. A escolha vai se definindo ou se reafirmando ao longo do curso. Os alunos amadurecem, tornam-se estudantes e afiliam-se à instituição, podendo ser profissionais com uma formação ampla, menos linear, menos tecnicista, mais humanizada, principalmente na área da Saúde, que é objeto deste estudo.

Referências

- Almeida Filho, N.** (2007). *Universidade nova: textos críticos e esperançosos*. Salvador: EDUFBA.
- Bardin, L.** (2012). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70 Ltda.
- Bohoslavsky, R.** (1998). *Orientação vocacional: a estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Brasil.** Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. (1996). *Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas – Comissão Especial de Estudos Sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras*. Brasília: ANDIFES: ABRUEM: SESu/MEC,. Recuperado em: 17 de maio de 2013, de <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002240.pdf>
- Bueno, J. L. O.** (1993). A evasão de alunos. *Paidéia*, Ribeirão Preto (n. 5, p. 9-16, ago).
- Coulon, A.** (2008). *A Condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA.
- Minayo, M. C. S.** (2010). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. ed.?????São Paulo. Hucitec.
- Ribeiro, R. J.** (2003) *A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes*. Rio de Janeiro: Campus.
- Ristoff, D.** (1999). *Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior*. Florianópolis: Insular.
- Rocha, D.; Deusdará, B.** (2005). Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re) construção de uma trajetória. *Alea*. (v. 7, n. 2, p. 305-322, jul-dez).
- Roudinesco, E.; Plon, M.** (1998). *Dicionário de psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Santos, B. S.** (2010). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.

Teixeira, C. F. de S.; Coelho, M. T. Á. D.; Rocha, M. N. D. (2013) Bacharelado interdisciplinar: uma proposta inovadora na educação superior em saúde no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 6, jun. 2013. Recuperado em 02 de julho de 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232013000600015&lng=pt&nrm=iso>

Universidade Federal da Bahia. *Proposta de Inclusão da Universidade Federal da Bahia no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.* (2007). Salvador. Recuperado em 15 de agosto de 2012, de https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/implant_reuni.pdf/

Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares. (2008). Salvador. Recuperado em 15 de agosto de 2012, de https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/implant_reuni.pdf/

IHAC. Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde. (2010). Salvador. Recuperado em 15 de agosto de 2012, de https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/implant_reuni.pdf/

Envolvimento dos alunos na escola e relação com os pares: Uma revisão da literatura

Feliciano H. Veiga¹, Kathryn Wentzel², Madalena Melo³, Tiago Pereira³ e Diana Galvão¹

¹*Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (Portugal)*

²*College of Education, Universidade de Maryland, (Estados Unidos da América)*

³*Universidade de Évora (Portugal)*

fhveiga@ie.ul.pt, wentzel@umd.edu, mmm@uevora.pt; tpereira@uevora.pt, dmgalvao@ie.ul.pt

Resumo

O envolvimento dos alunos na escola (EAE) tem sido estudado na sua relação com o desempenho académico dos alunos, bem como com o abandono e o comportamento na escola. Para descrever o estado da arte do presente tema “envolvimento na escola” e “relação com os pares”, a metodologia utilizada foi a revisão da literatura de tipo narrativa. A literatura revela a existência de consenso no que respeita ao facto de o envolvimento englobar diversos componentes (Fredricks et al., 2004; Glanville & Wildhagen, 2007), suscetíveis de predizer diferentes consequências e de serem influenciados por diferentes variáveis, quer de foro pessoal, quer contextual. Enquanto parte integrante do contexto socio-relacional dos estudantes, o grupo de pares assume forte importância na escola, particularmente durante a adolescência, ainda que a esta relação não tenha sido ainda a dedicada muita pesquisa (Furrer & Skinner, 2003; Lynch, Lerner, & Leventhal, 2013; You, 2011) comparativamente à família. Supõe-se que a existência de relações positivas com os pares contribua para sentimentos de pertença à escola, os quais promovem a adoção de objetivos socialmente valorizados (Connell & Wellborn, 1991). Este trabalho revê a literatura sobre a relação entre o envolvimento dos alunos na escola e as relações com os pares.

Palavras-chave: Envolvimento dos alunos na escola; relações com os pares; resultados académicos

Abstract

Students' engagement in school (SES) has been studied concerning its relationship with students' academic achievement and outcomes, as well as with school dropout and behavior. In order to describe the state of art of student's engagement in school and peer relations, we prepared a narrative review. Literature indicates a general agreement regarding the multidimensional nature of this construct, encompassing two to four dimensions - cognitive, affective, behavioural and personal agency (Fredricks et al., 2004; Glanville & Wildhagen 2007), likely to predict several outcomes and be influenced by personal and contextual variables. As an element of students'

socio-relational context, peer group assumes particular relevance concerning school matters, particularly during adolescence, despite the lack of research on this relation (Furrer & Skinner, 2003; Lynch, Lerner, & Leventhal, 2013; You, 2011), compared to family. It is assumed that a positive relationship with the peers contributes to sense of belonging to school, which, in turn, promotes the adoption of socially valued goals (Connell & Wellborn, 1991). This paper reviews the literature on the relation between students' engagement in school and peer relations.

Keywords: Students' engagement in school; peer relations; academic outcomes

1. Introdução

Fortes fundamentos teóricos (Bronfenbrenner, 1979) destacam o impacto dos ambientes próximos (microsistema) no desenvolvimento da pessoa, pelo que o envolvimento dos alunos na escola será função da interação entre o aluno e os seus contextos (grupo de pares, sala de aula, família). Existe um reconhecido impacto do grupo de pares nas atitudes e nos comportamentos dos alunos, particularmente durante a adolescência (Rubin, Bukowski, Parker, & Bowker, 2008). No entender de alguns autores (Lynch, Lerner, & Leventhal, 2013), a maioria dos trabalhos sobre a relação entre as variáveis grupo de pares e comportamentos escolares aborda os pares enquanto amigos próximos, existindo uma aproximação entre os alunos em função do desempenho escolar. Uma vez formado o grupo, os seus elementos tendem a partilhar características, apresentando cada vez mais semelhanças entre si. Mais recentemente, as pesquisas têm vindo a considerar o grupo de pares numa perspetiva mais ampla, incluindo os colegas com que os adolescentes não estabelecem, necessariamente, relações de amizade (Haynie, 2001), os quais contribuirão, também, para o tipo de os sentimentos do aluno para com a escola, assim como para o seu desempenho escolar (Lynch, Lerner, & Leventhal, 2013). Nesta lógica de ideias, as perceções acerca das interações entre pares, em contexto escolar, influenciam o envolvimento dos alunos na escola (Ripiski & Gregory, 2009).

O Envolvimento dos Alunos na escola, definido como a *vivência de ligação centrípeta do aluno à escola*, nas dimensões cognitiva, afetiva, comportamental e *agenciativa* (Veiga, 2012; 2013), tem sido operacionalizado no sentido de avaliar o grau em que os alunos estão comprometidos com a escola, e motivados para aprender (Simon-Morton & Chen, 2009), surgindo relacionado, na literatura, com a relação com os pares.

Para descrever o estado da arte do presente tema “envolvimento na escola” e “ação dos professores”, a metodologia utilizada foi a revisão da literatura de tipo narrativa. O método aplicado implicou a busca sistemática e a revisão dos principais temas da investigação neste domínio. Foram pesquisados artigos recentes em bases de dados científicos, como SCIELO, LILACS, EBSCO Host (incluindo: Academic Search Complete, Education Source, ERIC, PsycARTICLES, PsycINFO, Psychology

and Behavioral Sciences Collection, PsycBOOKS, and PsycTESTS), além de vários portais, por exemplo o Science Direct e the Scientific Open Access Repository of Portugal – RCAAP. Manuais e Teses de doutorado também foram consideradas. A pesquisa utilizou uma linguagem controlada e as palavras-chave foram verificadas no Thesaurus da APA e do ERIC.

2. Relações com os pares: conceito e avaliação

As relações com os pares, e o modo como estas se desenrolam (bem-sucedidas, pautadas por suporte e identificação, ou caracterizadas por exclusão ou vitimização, por exemplo) têm um papel fundamental no desenvolvimento psicossocial e educativo das crianças e jovens. As pesquisas neste âmbito sugerem a complexidade do contexto criado pelas relações com os pares, e os resultados a eles associados (Li et al., 2011), estando presente numa parte substancial do dia-a-dia dos alunos (Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012). São várias as dimensões das relações com os pares que têm vindo a ser estudadas, sob alçada deste termo abrangente (Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012). Pode referir-se a características de amizades próximas (valores, características individuais, comportamentos) ou ao grupo de pares enquanto contexto onde atividades e valores são partilhados (como os colegas de turma). Aspectos como o apoio, o número de amigos ou o sentido de identificação (Demantet & Van Houtte, 2013; Shapka & Law, 2013) têm sido examinados nas pesquisas; a qualidade das relações (incluindo suporte, companheirismo, e baixos níveis de conflito – Berndt, 2002) ou o tipo de suporte (académico, emocional, social - Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012) são também distinguidos. Alguns autores têm vindo, também, a estudar a cultura de pares num sentido mais alargado, referindo-se aos colegas de escola com quem não existe uma relação de proximidade, e que contribuem para o clima de escola (Haynie 2001; Lynch, Lerner, & Lenthall, 2013). A abordagem destas variáveis considera, ainda, a polaridade das relações: positivas, como de suporte (Berndt & Keefe, 1995; Wentzel, 1998; You, 2011); ou negativas, como a ligação a pares problemáticos (Li, Lynch, Kalvin, Liu, & Lerner, 2011), experiências de Bullying (Patchin & Hinduja, 2010), ou de rejeição (Buhs, 2005; Buhs, Ladd, & Herald, 2006), podendo, pois, ser impulsionadoras ou obstáculos do sucesso pessoal e académico do aluno.

Recorrendo à perspetiva motivacional, as relações positivas com os pares serão promotoras do envolvimento escolar, na medida em que preenchem necessidades de pertença e vinculação (Juvonen, 2007; Martin & Dowson, 2009; Ryan, 1993; Wentzel, 1999), e a pessoa experiencia um sentimento positivo importante para o funcionamento adaptativo, global e em contexto escolar (Connell & Wellborn, 1991; Ryan & Deci, 2000). A perceção de apoio por parte dos pares surge igualmente relacionada com os resultados escolares, o ajustamento escolar (Buhs & Ladd, 2001), a motivação académica (Altermatt & Pomerantz, 2003; Furrer & Skinner, 2003; Wentzel, McNamara-

Barry, & Caldwell, 2004) e os comportamentos pró sociais (Wentzel et al., 2004). Por oposição, as relações negativas com os pares surgem associadas ao afastamento da escola e a comportamentos delinquentes (Battin-Pearson et al., 2000; Buhs, 2005; Ma, Phelps, Lerner, & Lerner, 2009; Wentzel, McNamara-Barry, & Caldwell, 2004).

Na literatura, a avaliação das relações com os pares é efetuada, habitualmente, com recurso a escalas de auto-relato direccionadas aos alunos, sendo, frequentemente, feita uma seleção de itens e não uma aplicação da medida na íntegra. Algumas das escalas medem o apoio social geral, onde se incluem os pares. Esta área apresenta potencial para desenvolvimento de medidas mais atuais, destacando-se alguns instrumentos:

Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA – Armsden & Greenberg, 1987). Avalia o apoio dos colegas, podendo também avaliar o apoio dos pais, com 25 itens em cada versão. Aplicável entre os 12 e os 20 anos de idade. Os itens de cada questionário estão divididos em três subescalas (confiança, comunicação e alienação). As respostas são dadas numa escala do tipo Likert de 5 pontos (nunca-sempre). Exemplos de itens: I like to get my friend's point of view on things I'm concerned about (Trust); I like to get my friend's point of view on things I'm concerned about (communication); My friends accept me as I am (alienation). Apresenta uma elevada consistência interna (.92).

Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS; Maleckiet al., 2000). Pode ser usada com alunos do 4º ao 12º ano. É constituída por 60 itens e mede o apoio social percebido, em relação a cinco fontes (pais, professores, colegas, amigos e escola), cada uma com 12 itens. Os alunos classificam cada item em termos de frequência (1-nunca a 6-sempre) e importância (1-não é importante a 3- é muito importante). A escala apresenta elevado índice de consistência interna (.93).

Peer relation Scales do *Self-Description Questionnaire II-Short* (SDQ II-S; Marsh, 1992). Mede a qualidade das relações com pares do mesmo sexo e de sexo oposto. A sub-escala *same-sex peer relationships* inclui cinco itens, por exemplo, "I make friends easily with members of my own sex"; a sub-escala *opposite-sex peer relationships* inclui quatro itens, por exemplo, "I have a lot of friends of the opposite sex".

Perceptions of Peer Social Support Scale (Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1996). Avalia a frequência com que os alunos recebem apoio dos pares. Os itens são respondidos numa escala tipo Likert (1-quase nunca a 5-quase sempre).

Peers subscale of the Child Behavior Scale (Ladd & Profilet, 1996). Esta escala é dirigida a professores e avalia o comportamento de crianças mais novas em relação aos seus pares.

É possível também encontrar a utilização de medidas sociométricas (Buhs, 2005; Hanish et al., 2005 com crianças em idade pré-escolar) e de entrevistas (Estell & Perdue, 2013). Em seguida, são apresentados estudos específicos sobre as relações entre as variáveis grupo de pares e envolvimento dos alunos na escola.

3. Relações com os pares e Envolvimento dos alunos na escola

O envolvimento dos alunos na escola tem vindo a ser colocado no cerne das discussões relacionadas com o sucesso académico e abandono escolar, verificando-se a existência de um número considerável de estudos que sustentam que tanto fatores pessoais (autoeficácia, autoconceito) como contextuais (pares, escola, família) se encontram a ele associados; por sua vez a falta de envolvimento está relacionada com o baixo desempenho académico, problemas de comportamento e abandono escolar. Este artigo considera, especificamente, a relação com os pares e o envolvimento dos alunos.

A qualidade das relações com os pares é sugerida como um indicador de ajustamento escolar, no 3º ciclo, mas também no ensino secundário (Wentzel, 2003). De acordo com Wentzel (2003), as relações com os pares têm sido definidas de três modos: (a) relações de aceitação, (b) relações de amizade (amigos próximos), e (c) relações de proximidade (colegas para colegas).

Relações de aceitação. A aceitação pelos pares tem vindo a ser relacionada positivamente com resultados motivacionais, incluído a satisfação com a escola, a existência de objetivos de aprendizagem, e a ocorrência de comportamentos socialmente apropriados (Wentzel, 1994; Wentzel & Asher, 1995), ou a competência académica percebida (Hymel, Bowker, & Woody, 1993). A rejeição pelos pares surge relacionada com um baixo interesse pela escola (Wentzel & Asher, 1995) e o abandono escolar (Hymel, Comfort, Schonert-Reichl, & McDougall, 1996; Parker & Asher, 1987). Wentzel (1991, 1998) aponta a importância da aceitação pelos pares para o interesse nas aulas, a prossecução de objetivos académicos e de envolvimento comportamental. You (2011) utilizou dados do *National Education Longitudinal Survey* (NELS, 1988), para estudar a relação (no 8º e depois 10º e 12º anos) entre a influência do grupo de pares e o envolvimento na escola, tendo concluído que o valor e as aspirações académicas dos pares têm um efeito significativo no envolvimento dos estudantes, por meio do locus de controlo e da expectativa académica; estes processos regulatórios são desenvolvidos graças ao suporte percebido dos pares, e afetam o comportamento ao longo dos anos de escolaridade. Furrer e Skinner (2003) analisaram o peso do sentido de pertença no envolvimento dos estudantes e no desempenho académico. Os resultados indicaram que o vínculo estabelecido com os pares (e também com os pais e professores), relatado pelos estudantes, predizia significativamente o envolvimento; os níveis de envolvimento constituem-se como mediadores da relação entre sentido de pertença e desempenho académico. Vários autores (Bray, Adams, Getz, & McQueen, 2003; Shapka & Law, 2013; Ryan, 2000) verificaram uma correspondência entre o comportamento do adolescente e o dos seus pares, ideia suportada pelas teorias relacionadas com a norma social. Martin e Dowson (2009) consideram que esta influência no envolvimento escolar é indireta, através do impacto nas crenças motivacionais interiorizadas, ou seja, através das interações com os pares são interiorizadas crenças,

valores, objetivos e expectativas relacionadas com o meio académico, e consistentes com as dos pares.

Relações de amizade (amigos próximos). Considerando o grupo de amigos, o seu número surge associado a melhores notas no ensino elementar e 3º ciclo (Berndt & Keefe, 1995; Wentzel & Caldwell, 1997), a maior cumprimento de tarefas escolares (Newcomb & Bagwell, 1995), a maior ajustamento escolar e a um superior envolvimento nas atividades relacionadas com a escola (Berndt & Keefe, 1995; Ladd, 1990; Wentzel & Caldwell, 1997). A maior quantidade de amigos mostrou-se associada com menos comportamentos de bullying e com menor vitimização (verbal, relacional e física), o que não foi encontrado no cyberbullying, num estudo de Wang, Iannotti e Nasel (2009). Também Yu e Gamble (2010) verificaram que os jovens que possuem figuras de suporte mais fortes na escola estão mais envolvidos e apresentam menos probabilidade de enveredarem por comportamentos delinquentes. Ainda que, na adolescência, o impacto dos amigos surja como podendo ter efeito na motivação (Berndt & Keefe, 1996), é sugerido que esta influência, quando ocorre, se manifesta no estabelecimento de objetivos escolares e no evitamento de comportamentos disruptivos (Berndt et al., 1990).

Hinduja e Patchin (2013) utilizaram uma amostra de 4,441 alunos do 6º ao 12º ano e verificaram que os alunos que indicaram que os amigos apresentavam comportamentos de bullying (seja presencial ou virtual) tinham, eles próprios, mais probabilidade de também terem o mesmo tipo de comportamentos de agressão. Berndt e Keef (1995) estudaram alunos do 7º e 8º ano e verificaram que estes apresentavam maior envolvimento nas tarefas escolares ao longo do ano quando os seus amigos mais próximos possuíam maior envolvimento na escola no início do ano letivo; uma tendência semelhante foi encontrada nos comportamentos disruptivos. As relações com amigos academicamente envolvidos surgiram associadas com maior motivação académica, ajustamento global e envolvimento em atividades extracurriculares, num estudo de Juvoven, Espinoza, e Knifsend (2012). Estes autores destacam a importância de ter muitos amigos, no envolvimento na escola; no entanto, a presença de apenas um amigo pode proporcionar o suporte emocional necessário às transições escolares, ainda que o suporte académico seja o aspeto mais relacionado com o desempenho e a participação.

Relações de proximidade (colegas para colegas). O grupo de colegas *na escola* diferencia-se do grupo de amigos próximos por deter um componente público, ter implícito um processo de seleção baseada em características valorizadas pelos seus elementos, existindo frequentemente com hierarquia (Wentzel, 2003). As pesquisas relacionam o *clima de escola* (percepções das relações com os colegas na escola em geral) com os resultados dos alunos, quer académicos, quer de comportamentos delinquentes (Barboza et al., 2009; Ripiski & Gregory, 2009). Ripiski e Gregory (2009) verificaram que as percepções negativas em relação ao clima de escola (injustiça, hostilidade e vitimização) estavam associadas a um menor envolvimento dos alunos.

Lynch, Lerner e Leventhal (2013) procuraram avaliar a relação entre a cultura de colegas em geral (relacional, percepções da qualidade dos comportamentos centrados nas tarefas) e os resultados dos alunos (notas escolares e participação na escola). A amostra incluiu 1,718 participantes, a frequentar o 5º ano, e a escala de avaliação do envolvimento consistiu em 4 itens para determinar a frequência de comportamentos específicos (e.g., “Com que frequência não levas os livros para as aulas?”), apresentando um Alpha de 0.78. Os autores concluíram que, além das experiências com o grupo de colegas próximo, também os sentimentos dos alunos em relação à qualidade das relações na escola em geral e as atitudes para com a assiduidade escolar se relacionam com o desempenho académico e o envolvimento na escola. O aspeto comportamental da cultura parece prever as notas escolares; ambos os tipos de cultura predizem o envolvimento na escola.

Vários estudos associam o apoio dos colegas e o envolvimento na escola: Berndt e Keefe (1995) e Wentzel (1998) encontraram uma ligação entre o apoio dos colegas e o envolvimento comportamental; Perdue, Manzeske e Estell (2009) encontraram uma relação entre o apoio social dos colegas e o envolvimento na escola.

Estell e Perdue (2013) estudaram a associação entre o apoio dos colegas (e também pais e professores) em crianças do 5º ano de escolaridade e o envolvimento comportamental (hábitos de trabalho) e afetivo (vinculação escolar) no 6º ano, com base nos dados do *National Institute of Child Health*. As percepções de apoio foram obtidas com base em entrevistas aos alunos, e o envolvimento foi avaliado através de questionários para professores. Os resultados indicam que o apoio dos colegas está, significativa e positivamente, relacionado com o envolvimento afetivo. Um estudo longitudinal de You (2011) encontrou uma influência dos colegas na adolescência, através de elementos motivacionais como o locus de controlo e as expectativas académicas; o apoio percebido dos colegas dá aos alunos um sentido de motivação, orientando-os para o sucesso académico.

Existem, no entanto, autores que não depararam com uma associação positiva entre as variáveis apoio dos colegas e resultados académicos. Rueger et al. (2010) não encontraram uma associação significativa entre o apoio de colegas e as notas, o mesmo ocorrendo em relação às atitudes face à escola.

Durante a adolescência, os colegas podem ser promotores ou obstáculos a atitudes académicas ligadas ao sucesso escolar (Lynch, Lerner, & Leventhal, 2013; You, 2011), como salientam os estudos seguintes.

As relações negativas com os colegas surgem ligadas a dificuldades educacionais (Juvonen, Graham, & Schister, 2003). Buhs e Ladd (2001) consideram que o não envolvimento pode constituir uma resposta ao tratamento negativo por parte dos colegas, tal como vitimização e exclusão. Diversas pesquisas mostram que experiências negativas com os colegas, como rejeição (Buhs, 2005; Ollendick, Weist, Borden, & Greene, 1992), ausência de amizades (Wentzel, McNamara-Barry, & Caldwell,

2004), agressões e bullying (Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano, & Hawkins, 2000; Juvonen, Wang, & Espinoza, 2011; Ma, Phelps, Lerner, & Lerner, 2009) aumentam a probabilidade de afastamento da escola, tal como de associação com o abandono escolar e a delinquência juvenil (Battin-Pearson et al., 2000). Simmons-Morton e Chen (2009) constataram uma associação entre o relacionamento com colegas problemáticos e a diminuição do envolvimento ao longo do tempo, a par com a diminuição da influência da família. Li et al. (2011) utilizaram dados do estudo longitudinal *Study of Positive Youth Development* com o propósito de estudar o apoio dos colegas e o envolvimento, comportamental e emocional, na fase inicial da adolescência. Os resultados indicaram que o apoio dos colegas prediz positivamente os dois tipos de envolvimento nesta fase do desenvolvimento, enquanto a ligação a colegas problemáticos e os comportamentos de *bullying* exercem um efeito preditor negativo. Ambos os efeitos aumentam ao longo do tempo.

As experiências de bullying (como agressor ou como vítima) estão associadas a um desempenho académico negativo (Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton, & Scheidt, 2001). Diversos aspetos do autoconceito poderão ser afetados por relacionamentos com negativos com colegas (Juvonen et al., 2000), tal como a autoestima geral (Furrer & Skinner, 2003; Keefe & Berndt, 1996). Num estudo com 1,436 adolescentes (Liem & Martin, 2011), quanto às suas perceções sobre as relações com colegas, as relações percebidas com colegas do mesmo sexo apresentaram associações positivas, diretas e indiretas, com a autoestima geral e o desempenho académico; as relações percebidas com colegas do sexo oposto apresentaram associação positiva, direta e indireta, com a autoestima geral, e indireta com o desempenho académico, sendo o efeito mediador do envolvimento mais fraco nos colegas do sexo oposto.

Eccles e Gootman (2002) consideram que os resultados serão tanto mais positivos quanto melhores as experiências a que os jovens são expostos com os colegas. Fredricks (2011) define colegas com uma orientação académica positiva, como aqueles que são modelos de aprendizagem, partilham informação, explicam questões, trabalham cooperativamente, constituem oportunidades para desenvolver sentimentos de pertença, interiorizam normas sociais positivas, e possuem o envolvimento comportamental, cognitivo, emocional e agenciativo.

4. Discussão e conclusões

As relações com os colegas na escola, sendo positivas, surgem na literatura relacionadas com um aumento da motivação académica (Furrer & Skinner, 2003), da autoestima (Furrer & Skinner, 2003; Keefe & Berndt, 1996) e do desempenho académico (Veiga, 2012). O afastamento em relação à escola pode constituir uma resposta a comportamentos negativos por parte dos pares, tais como vitimização

e exclusão (Buhs, 2005; Veiga, 2012), com impacto no envolvimento ao longo do tempo (Li et al., 2011; Simmons-Morton & Chen, 2009).

A aceitação pelos pares é importante nas experiências dos adolescentes (You, 2011). Os ambientes caracterizados por relações de cuidado e suporte são facilitadores do envolvimento dos alunos (Voelkl, 1997), assim como a qualidade das amizades, sobretudo quando estáveis (Juvoven, Espinoza, & Knifsend, 2012).

Finn (1989) salienta que as experiências negativas, sociais e escolares, nos primeiros anos (como retenções) poderão relacionar-se com o abandono em anos posteriores, ao darem início a um processo de desvinculação da escola. Um estudo de Buhs, Ladd, e Herald (2006) encontrou que os alunos que são excluídos ou vitimizados em anos escolares básicos iniciais diminuem o seu envolvimento na escola ao longo do tempo. É, pois, fundamental o estudo do envolvimento desde os anos elementares, numa perspetiva desenvolvimentista (Perdue, Manzeske, & Estell, 2009).

Amizades com pares afastados da escola, ausência de amizades na escola, bullying e experiências de rejeição surgem relacionadas com o abandono escolar. As pesquisas sugerem que, apesar da importância dos pares, o apoio de professores e pais poderá ser mais importante para o envolvimento na escola (Wentzel, 1998). Numa investigação com 822 alunos chineses (Lam, Wong, Yang, & Liu, 2012) -- parte de uma amostra de uma pesquisa internacional (Lam et al., 2009) que teve como objetivo estudar os antecedentes pessoais e contextuais do envolvimento na escola em vários países --, os resultados mostraram uma forte relação entre o envolvimento dos alunos e o apoio de professores, pais e pares, em que a primeira associação foi a que mais se destacou. Wentzel (2012) considera que a aprendizagem acontece em contextos sociais, sendo que o apoio social promove o envolvimento na sala de aula, ao influenciar o funcionamento emocional e psicológico dos alunos. Esta autora sugere que os alunos aspirarão a objetivos valorizados pelos seus pares e professores, quando percebem que as interações na escola são promotoras do alcance desses objetivos, ao proporcionarem segurança, instrução, suporte e responsabilidade.

Por último, as interações com os pares constituem um importante conceito a merecer estudos de aprofundamento empírico, particularmente no que respeita à sua avaliação, e na relação que mantém com o envolvimento dos alunos na escola. A análise da relação entre estas duas variáveis poderia ser considerada em função de outras variáveis escolares (apoio dos professores e apoio dos pais) e pessoais (sexo e autoeficácia).

Nota:

A correspondência relativa a este artigo pode ser enviada para Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa. E-mail: fveiga@ie.ul.pt. Este artigo é um produto do Projeto PTDC/CPE-CED/114362/2009- Envolvimento dos Alunos na escola: Diferenciação e Promoção, financiado por Fundos Nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), e coordenado por Feliciano H. Veiga.

Referências

- Altermatt, E. R., & Pomerantz, E. M.** (2003). The development of competence-related and motivational beliefs: An investigation of similarity and influence among friends. *Journal of Educational Psychology, 95*, 111–123.
- Armsden, G., & Greenberg, G.** (1987). The Inventory of Peer and Parent Attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 16*(Issue 5), 427–454.
- Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., & Heraux, C. G.** (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence, 38*, 101–121.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D.** (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology, 92*, 568–582.
- Berndt, T. J., & Keefe, K.** (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development, 66*, 1312–1329.
- Berndt, T. J., & Keefe, K.** (1996). Friends' influence on school adjustment: A motivational analysis. In J. Juvonen & K. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 248–278). New York: Cambridge.
- Berndt, T. J., Laychak, A. E., & Park, K.** (1990). Friends' influence on adolescents' academic achievement motivation: An experimental study. *Journal of Educational Psychology, 82*, 664–670.
- Berndt, T. J.** (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science, 11*, 7–10.
- Bray, J., Adams, G., Getz J., & McQueen, A.** (2003). Individuation, peers and adolescent alcohol use: A latent growth analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71*, 553–564.
- Bronfenbrenner, U.** (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buhs, E. S.** (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: self- concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology, 43*, 407 – 424.
- Buhs, E. S., & Ladd, G. W.** (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology, 37*(4), 550–560.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L.** (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the Relation Between Peer Group Rejection and Children's Classroom Engagement and Achievement? *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 1–13.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G.** (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *The Minnesota symposium on child psychology: Self-processes in development* (Vol. 23, pp. 43–77). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates.

- Demagnet, J., & Van Houtte, M. (2013).** School belonging and school misconduct: the differing role of teacher and peer attachment. *Journal of Youth and Adolescence*, *41*, 499–514.
- Eccles, J. S., & Gootman, J. A. (Eds.) (2002).** *Community programs to promote youth development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Estell, D., & Perdue, N. (2013).** Social support and behavioral and affective school engagement: the Effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools*, *50*(4), 325-339.
- Finn, J. (1989).** Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, *59*(2), 117-142.
- Fredricks, J. (2011).** Engagement in school and out-of-school contexts: a multidimensional view of engagement. *Theory Into Practice*, *50*, 327–335.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004).** School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research Spring*, *74*(1), 59–109.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003).** Sense of relatedness as a factor in children’s academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, *95*, 148 – 162.
- Glanville, J. L., & Wildhagen, T. (2007).** The measurement of school engagement: Assessing dimensionality and measurement invariance across race and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, *67*, 1019–1041.
- Hanish, L., Ryan, P., Martin, C., & Fabes, R. (2005).** The social context of young children’s peer victimization. *Social Development*, *14*(1), 2–19.
- Haynie, D. L., (2001).** Delinquent peers revisited: Does network structure matter? *The American Journal of Sociology*, *106*(4), 1013–1057.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2013).** Social influences on cyberbullying behaviors among middle and high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, *42*(5), 711- 722.
- Hymel, S., Bowker, A., & Woody, E. (1993).** Aggressive versus withdrawn unpopular children: Variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child Development*, *64*, 879–896.
- Hymel, S., Comfort, C., Schonert-Reichl, K., & McDougall, P. (1996).** Academic failure and school dropout: The influence of peers. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children’s school adjustment* (pp. 313–345). New York: Cambridge University Press.
- Juvonen, J. (2007).** Reforming middle schools: Focus on continuity, social connectedness, and engagement. *Educational Psychologist*, *42*, 197–208.
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003).** Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, *112*, 1231–1237.
- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2000).** Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, *92*(2), 345-359.
- Juvonen, J., Wang, Y., & Espinoza, G. (2011).** Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grade. *Journal of Early Adolescence*, *31*, 152–173.

- Juvoven, J., Espinoza, G., & Knifsend, C.** (2012). The Role of Relationships in Student Academic and Extracurricular Engagement. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (eds.) *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 387-402). NY: Springer.
- Keefe, K., & Berndt, T.** (1996). Relations of friendship quality to self-esteem in early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 16*(1), 110-130.
- Ladd, G. W.** (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment. *Child Development, 61*, 1081-1100.
- Ladd, G. W., & Profilet, S. M.** (1996). The child behavior scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology, 32*(6), 1008-1024.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C.** (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development, 67*(3), 1103-18.
- Lam, S-F, Wong, B., Yang, H., & Liu, Y.** (2012). Understanding student engagement with a contextual model. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (eds.) *Handbook of Research on Student Engagement*. (pp. 403-420). NY: Springer.
- Lam, S.-f., Jimerson, S., Basnett, J., Cefai, C., Duck, R., Farrell, P., et al.** (2009, July). *Exploring student engagement in schools internationally: A collaborative international study yields further insights*. Paper presented in a symposium at the 31st annual International School Psychology Association Colloquium, Malta.
- Li, Y., Lynch, A., Kalvin, C., Liu, J., & Lerner, R.** (2011). Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development, 35*(4) 329-342.
- Liem, G., & Martin, A.** (2011). Peer relationships and adolescents' academic and non-academic outcomes: Same-sex and opposite-sex peer effects and the mediating role of school engagement. *British Journal of Educational Psychology, 81*, 183-206.
- Lynch, A., Lerner, R., & Leventhal, T.** (2013). Adolescent academic achievement and school engagement: an examination of the role of school-wide peer culture. *Journal of Youth and Adolescence, 42*, 6-19.
- Ma, L., Phelps, E., Lerner, J. V., & Lerner, R. M.** (2009). Pathways to academic competence for adolescents who bully and who are bullied: Findings from the 4-H Study of Positive Youth Development. *The Journal of Early Adolescence, 29*, 862-897.
- Malecki, C. K., Demaray, M. K., & Elliott, S. N.** (2000). The Child and Adolescent Social Support Scale. Northern Illinois University: DeKalb, IL.
- Marsh, H. W.** (1992). Self Description Questionnaire II: A Theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of adolescent self-concept. A test manual and a research monograph. Sydney, Australia: University of Western Sydney, Faculty of Education.
- Martin, A., & Dowson, M.** (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement and achievement: yields for theory, current issues and educational practice. *Review of educational research, 79*(1), 327-365.

- Nansel, T.** Overpeck, M. Pilla, R. Ruan, W., Simons-Morton, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and Association with Psychosocial Adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L.** (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117, 306-347.
- Ollendick, T. H., Weist, M. D., Borden, M. C., & Greene, R. W.** (1992). Sociometric status and academic, behavioral, and psychological adjustment: A five-year longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 80-87.
- Parker, J. G., & Asher, S. R.** (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Patchin, J., & Hinduja, S.** (2010). Cyberbullying and self-esteem. *Journal of School Health*, 80(12), 614-621.
- Perdue, N., Manzeske, D., & Estell, D.** (2009). Early predictors of school engagement: exploring the role of peer relationships. *Psychology in the Schools*, 46(10), 1084-1097.
- Ripiski, M. A., & Gregory, A.** (2009). Unfair, unsafe, and unwelcome: Do high school students' perceptions of unfairness, hostility, and victimization in school predict engagement and achievement. *Journal of School Violence*, 8(4), 355-375.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., Parker, J. G., & Bowker, J. C.** (2008). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Child and adolescent development: An advanced course* (pp. 141-180). Hoboken, NJ: Wiley.
- Rueger, S. U., Malecki, C. K., & Demaray, M. K.** (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 47 - 61.
- Ryan, A. M.** (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescent motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist*, 35(2), 101-111.
- Ryan, R. M.** (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development. In J. Jacobs (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 40, pp. 1-56). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L.** (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Shapka, J., & Law, D.** (2013). Does One Size Fit All? Ethnic differences in parenting behaviors and motivations for adolescent engagement in cyberbullying. *Journal of Youth Adolescence*, 42, 723-738.
- Simons-Morton, B., & Chen, R.** (2009). Peer and parent Influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41(1), 3-25.
- Veiga, F. H.** (2012). *Transgressão e autoconceito dos alunos na escola: Investigação diferencial* (3ª Edição revista e aumentada). Lisboa: Fim de Século.

- Veiga, F.H.** (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 441-450.
- Voelkl, K. E.** (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 294-318.
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R.** (2009). School bullying among US adolescents: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45, 368-375.
- Wentzel, K. R.** (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066-1078.
- Wentzel, K. R.** (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86, 173-182.
- Wentzel, K. R.** (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.
- Wentzel, K. R.** (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, 91, 76-97.
- Wentzel, K. R.** (2003). School Adjustment In W. Reynolds, G. Miller, & I. Weiner. (eds.) *Handbook of Psychology* (vol. 7, 235-258). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Wentzel, K. R.** (2012). Socio-Cultural Contexts, Social Competence, and Engagement at School. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (eds.) *Handbook of Research on Student Engagement*. (pp. 479-488). NY: Springer.
- Wentzel, K. R., & Asher, S. R.** (1995). Academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66, 754-763.
- Wentzel, K. R., & Caldwell, K.** (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68, 1198-1209.
- Wentzel, K. R., McNamara-Barry, C. M., & Caldwell, K. A.** (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96, 195-203.
- You, S.** (2011). Peer influence and adolescents' school engagement. Paper presented at the International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2011). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 829-835. Disponível em: www.sciencedirect.com.
- Yu, J.J., & Gamble, W. C.** (2010). Affordances on school involvement and delinquency among young adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 20(4), 811-824.

Situaciones escolares más temidas según sexo y curso en la infancia tardía. Un estudio preliminar

The most feared school situations depending on gender and academic year in late childhood. A preliminary study.

García-Fernández, J.M., Inglés, C.J., Delgado, B., Gomis, N.,
Gisbert, B., Gómez-Núñez, M.I., Vicent, M., González, C., Sánchez, V. y Lagos, N.

Resumen

Antecedentes: La ansiedad escolar es uno de los factores más influyentes en el ajuste de los niños y niñas al contexto educativo. **Objetivos:** El propósito del presente estudio fue analizar las situaciones escolares más temidas en una muestra de 309 niños españoles con edades comprendidas entre los 8 y los 12 años, así como examinar las diferencias en función del sexo y del curso. **Método:** Se utilizó el Inventario de Ansiedad Escolar para Educación Primaria (IAEP) desarrollado para niños hispanohablantes. Los datos fueron analizados a través de análisis de varianza (ANOVA) y de la prueba post-hoc de Scheffe, siguiendo un diseño de corte transversal. **Resultados:** Las chicas mostraron mayores niveles de ansiedad escolar que los chicos tanto en los distintos factores estudiados como en la puntuación total del IAEP. En cuanto a la magnitud de las diferencias halladas en los distintos factores, se obtuvieron tamaños del efecto (d) que oscilaron entre $-.30$ (FI: Ansiedad ante la evaluación y fracaso escolar) y $-.36$ (FII: Ansiedad ante la victimización). Esto indica una magnitud baja de las diferencias en ansiedad escolar respecto al género. De la misma forma, la ansiedad escolar también varió significativamente en función del curso académico, tanto para los factores como para la puntuación total del IAEP. Los niveles más altos de ansiedad escolar se hallaron en sexto curso, mientras que los niveles más bajos se encontraron en cuarto curso, a excepción del Factor III (Ansiedad ante la evaluación social) cuyas puntuaciones fueron más bajas en tercero. Las situaciones escolares más temidas por los estudiantes fueron aquéllas relacionadas con la evaluación, fracaso y castigo escolar. **Conclusión:** Estos resultados apoyan las investigaciones realizadas con anterioridad y nos permiten una mayor comprensión de las diferencias existentes en los niveles de ansiedad escolar que presentan los alumnos de Educación Primaria.

Palabras clave: Ansiedad Escolar, Educación Primaria, niños, género, curso.

Abstract

Background: School anxiety is one of the most influential factors in the adjustment of children to educational context. **Objectives:** The aim of this study was to analyze the most feared school situations in a sample of 309 Spanish children ranging in age from 8 to 12 years old, as well as examine the differences depending on gender and academic year. **Method:** We used the School Anxiety Inventory for Children (SAIC) which was developed for Spanish-speaking children. Analysis of Variance (ANOVA) and Scheffé post-hoc were applied following a cross-sectional design. **Results:** Girls showed higher levels of anxiety than boys both in the different factors and in the total score of SAIC. Regarding the magnitude of the differences which were found in the different factors, we obtained effect sizes (d) ranging from $-.30$ (FI: School Anxiety about failure assessment) and $-.36$ (FII: Anxiety about victimization). These results indicate a low magnitude of the differences in school anxiety levels depending on gender. In the same way, school anxiety varied significantly depending on academic year both factors and the total score of SAIC. Higher levels of school anxiety were found in sixth grade, while the lowest levels were found in fourth grade, except for Factor III (Anxiety about social evaluation) whose scores were lower in third grade. The most feared school situations were related to assessment, school failure and punishment. **Conclusion:** These results support previous research and allow us a better understanding of the differences in the levels of school anxiety in Primary Education students.

Keywords: School Anxiety, Primary Education, children, gender, academic year.

1. Introducción

Los miedos y la ansiedad son reacciones normales en la infancia, pero en ocasiones, éstas aumentan y persisten tanto que llegan a convertirse en algo problemático, impidiendo que el niño se ajuste de manera adecuada al entorno que le rodea (Barret, Rapee y Dadds, 1996). Los alumnos y alumnas en la actualidad, deben enfrentarse a un mayor número de situaciones escolares de gran presión, como la adaptación a nuevos compañeros, las exigentes evaluaciones, la diversidad o el aprendizaje de contenidos, aspectos que han contribuido al aumento de los miedos y ansiedad relacionados con la escuela en la niñez (Rosário et al., 2008; Wren y Benson, 2004). La ansiedad escolar puede definirse como un conjunto de reacciones cognitivas, motoras y psicofisiológicas que un individuo emite ante situaciones escolares que son evaluadas como amenazantes, ambiguas y/o peligrosas (García-Fernández, Inglés, Martínez-Monteagudo y Redondo, 2008). Los estudios epidemiológicos estiman que aproximadamente entre el 1 y el 8% de los niños en edad escolar, y sobre el 5% de la población clínica de la misma edad, manifiestan fobia escolar o ansiedad escolar (Berry, Injeikian

y Tidwell, 1993; Tyrrell, 2005). No obstante, también debemos tener en cuenta que muchos de los niños que presentan este problema tienden a ser “infradiagnosticados”, lo que indica que no todos los que manifiestan o están en riesgo de manifestar esta conducta están correctamente diagnosticados (Chitiyo y Wheeler, 2006).

El estudio de la ansiedad escolar es fundamental debido a las relaciones que presenta con otras variables psicoeducativas de suma importancia para el desarrollo de los niños, tales como el bajo rendimiento académico (Harald-Freudenthaler, Spinath y Neubauer, 2008; King y Bernstein, 2001), los dolores de cabeza crónicos (Fujita et al., 2009), las experiencias de bullying (Isolan, Abrahao-Salum, Tochetto-Osowski, Hartmann-Zottis y Gus-Manfro, 2013; Martínez-Monteagudo, Inglés, Trianes y García-Fernández, 2011), los sentimientos de autoeficacia negativa (Muris, 2002), mayores índices de depresión (Bernstein y Garfinkel, 1986; Bernstein y Garfinkel, 1992), el rechazo escolar (Kearney, 2002, 2007), así como con una autoestima y autoconcepto negativos (Berry, Injejikian y Tidwell, 1993; Harald-Freudenthaler et al., 2008; Putwain y Daniels, 2010). Por ello, a pesar de la baja prevalencia que algunos estudios epidemiológicos muestran, debemos tener en cuenta que la ansiedad escolar es uno de los trastornos que más repercute en el desarrollo de los niños, ya que supone problemas de ajuste al medio educativo, considerado como uno de los principales agentes de socialización y de transmisión de conocimientos.

Dentro de las situaciones escolares que provocan mayores niveles de ansiedad, se encuentran las de evaluación tanto académica como social, las situaciones de fracaso y castigo escolar o las situaciones de agresión (García-Fernández et al., 2011; García-Fernández et al., 2008). Sin embargo, son las situaciones de fracaso y castigo escolar las que mayores niveles de ansiedad y miedo provocan en niños y adolescentes (Valiente, Sandín, Chorot y Tabar, 2003; Orgilés, Espada, Méndez y García-Fernández, 2008). Es importante que a la hora de evaluar la respuesta de ansiedad escolar, se tengan en cuenta no sólo las distintas manifestaciones que componen esta reacción compleja, sino también los distintos escenarios escolares a los que se enfrentan los individuos, ya que siguiendo la teoría interaccionista de Endler (1973), cada sujeto emitirá distintos patrones de reactividad emocional (cognitiva, motora y/o psicofisiológica) dependiendo de sus características internas y de la situación en la que se encuentre.

Dos de las variables más importantes a la hora de establecer diferencias en los patrones de ansiedad escolar, además de las distintas situaciones educativas, son el género y el curso académico. La selección de estas dos variables responde a dos razones fundamentales. En primer lugar, numerosas investigaciones realizadas, demuestran que las chicas presentan mayores niveles de esta emoción ante las diversas situaciones escolares (García-Fernández, Espada Sánchez, Orgilés Amorós y Méndez, 2010; Leikanger, Ingul y Larsson, 2012; Lowe, Grumbein y Raad, 2011; March y Sullivan, 1999; Wren

y Benson, 2004). La mayoría de los autores achacan la mayor prevalencia en las chicas a las pautas culturales y a los procesos de socialización llevados a cabo con los dos sexos. Es posible que a las chicas se les permita, en mayor medida, expresar sus sentimientos o reacciones emocionales de una manera más libre, mientras que los chicos son animados a mostrar otro tipo de reacciones como la competitividad, agresividad o valentía. En segundo lugar, diversos estudios muestran diferencias asociadas a la edad, de manera que los niveles de ansiedad escolar parecen aumentar a medida que los sujetos crecen, sobre todo en torno a los once años, que es cuando se produce el cambio de etapa educativa en España (Bragado, 2006; García-Fernández et al., 2010).

No obstante, a pesar de la importancia tanto de las diferencias asociadas al género y al curso académico, como de las situaciones escolares que provocan mayores niveles de ansiedad, lo cierto es que no se ha realizado ninguna investigación en nuestro contexto que una ambos aspectos. Es decir, que evalúe las situaciones escolares específicas que provocan mayores niveles de ansiedad escolar en niños de Educación Primaria, teniendo en cuenta las diferencias asociadas al género y al curso académico.

Por ello el propósito principal de este estudio es conocer qué situaciones escolares son las que provocan mayores niveles de miedo o ansiedad en los niños de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria, estableciendo las posibles diferencias existentes según el género y curso académico. Este propósito se concreta en los siguientes objetivos específicos: a) establecer las posibles diferencias existentes en los niveles de ansiedad escolar según el género y curso académico en una muestra de alumnos de Educación Primaria, b) explorar qué situaciones escolares son las que provocan mayores niveles de ansiedad en la infancia, c) conocer las diferencias existentes por género y curso académico en las situaciones escolares más temidas por los niños.

A partir de la evidencia empírica recogida se espera que a) las niñas presenten niveles significativamente más altos de ansiedad escolar que los niños, b) los alumnos de sexto curso muestren puntuaciones significativamente más altas en ansiedad escolar que el resto de cursos académicos, c) las situaciones más temidas por los alumnos y alumnas sean aquéllas relacionadas con el fracaso y castigo escolar.

2. Método

2.1 Participantes

La selección de la muestra se llevó a cabo a través de un muestreo por conveniencia. De una muestra inicial de 400 alumnos y alumnas de 3º a 6º de Educación Primaria en tres centros situados en las provincias de Albacete, Jaén y Sevilla, cuarenta y dos sujetos (13.5%) fueron eliminados debido

a la falta de datos y cuarenta y nueve (15.8%) por no presentar el consentimiento informado de sus tutores legales. La muestra final estuvo formada por 309 niños y niñas de 3º, 4º, 5º y 6º curso de Educación Primaria (segundo y tercer ciclo), con edades comprendidas entre los 8 y 12 años ($M = 9.96$, $DT = 1.30$). Los centros estaban situados en contextos rurales y urbanos, con un nivel socioeconómico y cultural de carácter medio. La Tabla 1 muestra la distribución de sujetos por género y curso académico.

La prueba Chi-cuadrado de homogeneidad de la distribución de frecuencias reveló la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre los ocho grupos de Género x Curso, $\chi^2 = .84$, $p = .83$.

Tabla 1 - Distribución de frecuencias (y porcentajes) Género x Curso

Sexo	Curso				Total
	3º	4º	5º	6º	
Chico	34 (11%)	41 (13%)	26 (8%)	48 (16%)	149 (48%)
Chica	34 (11%)	40 (13%)	34 (11%)	52 (17%)	160 (52%)
Total	68 (22%)	81 (26%)	60(19%)	100 (33%)	309 (100%)

Los participantes fueron tratados en todo momento según los estándares éticos de la investigación científica. Para ello, se obtuvo previamente el consentimiento informado de sus tutores legales por tratarse de niños y niñas menores de edad, y posteriormente el suyo propio para participar en la investigación, asegurando en todo momento el anonimato y confidencialidad de los datos.

2.2 Instrumentos

Inventario de Ansiedad Escolar para Educación Primaria (García-Fernández, Inglés y Gómez-Nuñez, 2012). Esta prueba es una adaptación del Inventario de Ansiedad Escolar para Educación Secundaria (IAES; García-Fernández et al., 2011). Evalúa los niveles de ansiedad escolar en niños con edades comprendidas entre los 8 y los 12 años. Consta de 26 ítems que hacen referencia a las situaciones escolares y 28 ítems referidos a las manifestaciones que componen la respuesta de ansiedad. Por ello, proporciona información útil sobre cuatro factores situacionales (Ansiedad ante la Evaluación y el Fracaso Escolar, Ansiedad ante la Victimización, Ansiedad ante la Evaluación Social y Ansiedad ante el Castigo Escolar) y tres factores asociados a las respuestas de ansiedad (Cognitiva, Psicofisiológica y Motora). También permite la obtención de una puntuación total de ansiedad escolar. El sujeto debe leer cada situación y valorar los tres tipos de respuesta asociados a dicha situación mediante una escala Likert de cinco puntos (0 = Nunca; 4 = Siempre). Los coeficientes de consistencia interna (Alfa

de Cronbach) obtenidos en el estudio original fueron satisfactorios satisfactorios, siendo éstos .93 para el IAEP total, .88 para el factor Ansiedad ante la Evaluación y el Fracaso Escolar, .83 para el factor Ansiedad ante la Victimización, .85 para el factor Ansiedad ante la Evaluación Social y .84 para el factor Ansiedad ante el Castigo Escolar.

2.3 Procedimiento

Una vez establecidos los propósitos e hipótesis de trabajo, se llevó a cabo una entrevista con los directores, jefes de estudios y/o coordinador de los equipos de orientación y apoyo o psicopedagógicos de los centros participantes, con el fin de exponer los objetivos de la investigación, describir el instrumento de evaluación, solicitar permiso y promover su colaboración. Posteriormente, se envió una carta informativa a los padres de los estudiantes para explicarles el estudio y solicitar el consentimiento informado por escrito, autorizando así a sus hijos a participar en la investigación. Tras la conclusión del proceso de selección de la muestra de participantes y la obtención del consentimiento informado de los mismos, se procedió a la administración de la pruebas de manera colectiva en el aula en grupos de 20-30 alumnos/as.

De este modo, contando con la ayuda tanto de las orientadoras de los centros como de los tutores y tutoras de los respectivos grupos, se procedió a la entrega de los ejemplares con las instrucciones pertinentes. En primer lugar, se indicó que cumplimentasen los datos de identificación (número de identificación, sexo, edad, curso y centro) y se leyeron en voz alta las instrucciones, resaltando la importancia de no dejar ninguna pregunta sin contestar. La administración de la prueba se llevó a cabo en una sesión de cuarenta minutos. La investigadora estuvo presente durante la administración para aclarar posibles dudas de manera individual y para asegurar que los datos fuesen debidamente anotados.

2.4 Análisis de datos

Para establecer las diferencias según el género y curso académico se realizaron análisis de varianza (ANOVA) intersujetos 2x4 (género x curso), así como análisis post-hoc a través de la prueba de Scheffee. También se calcularon los tamaños del efecto (d), con el fin de establecer la magnitud de las diferencias encontradas. Así mismo, se calcularon los promedios (medias) y desviaciones típicas para cada una de las situaciones escolares. Para todos los análisis se empleó el paquete estadístico SPSS versión 18.

3. Resultados

3.1 Análisis descriptivo de la ansiedad escolar según género y curso

Para analizar las diferencias intersujetos asociadas a las variables de curso y género, se realizaron análisis de varianza univariados para cada uno de los factores y para la puntuación total del IAEP.

Las chicas mostraron mayores niveles de ansiedad escolar en los distintos factores estudiados y en la puntuación total del IAEP (véase Tabla 2 y Figura 1). Concretamente, se hallaron diferencias estadísticamente significativas asociadas al género para la puntuación total del IAEP ($F_{1,307} = 7.34$, $p = .00$), para el Factor I (Ansiedad ante la evaluación y el castigo escolar) ($F_{1,307} = 5.97$, $p = .01$), para el Factor II (Ansiedad ante la victimización) ($F_{1,307} = 10.10$, $p = .00$) y para el Factor III (Ansiedad ante la evaluación social) ($F_{1,307} = 7.89$, $p = .00$). En cuanto al Factor IV, no se detectaron diferencias estadísticamente significativas asociadas al género ($F_{1,307} = .43$, $p = .51$). Para establecer la magnitud de las diferencias halladas en los distintos factores, se obtuvieron tamaños del efecto (d) que oscilaron entre $-.30$ (FI: Ansiedad ante la evaluación y fracaso escolar) y $-.36$ (FII: Ansiedad ante la victimización). Esto indica una magnitud baja de las diferencias en ansiedad escolar respecto al género.

Tabla 2 - Diferencias según el género

IAEP	Chicos		Chicas		Significación estadística		
	M	DT	M	DT	$F_{(1,307)}$	p	d
FI	26.95	16.69	31.98	17.11	5.97	.01	-.30
FII	9.87	9.18	13.71	11.78	10.10	.00	-.36
FIII	9.71	8.15	13.11	11.23	7.89	.00	-.31
FIV	18.93	14.03	20.01	13.30	.43	.51	-
IAEP total	65.47	40.81	78.81	42.21	7.34	.00	-.32

FI: Ansiedad ante la evaluación y fracaso escolar; FII: Ansiedad ante la victimización; FIII: Ansiedad ante la evaluación social; FIV: Ansiedad ante el castigo escolar.

De la misma forma, la ansiedad escolar también varió significativamente en función del curso académico, tanto para los factores como para la puntuación total del IAEP (véase Tabla 3 y Figura 1). Los niveles más altos de ansiedad escolar se hallaron en sexto curso, mientras que los niveles más bajos se encontraron en cuarto curso, a excepción del Factor III (Ansiedad ante la evaluación social) cuyas puntuaciones fueron más bajas en tercero. En cuanto a la puntuación total del IAEP ($F_{3,305} = 7.21$, $p = .00$), los análisis post-hoc revelaron diferencias estadísticamente significativas entre

3º y 6º ($p = .03$) y entre 4º y 6º curso, ($p = .00$), siendo estas diferencias de magnitud baja ($d = .45$) y moderada ($d = .66$) respectivamente. Para el Factor I (Ansiedad ante la evaluación y el fracaso escolar) ($F_{3,305} = 4.50, p = .00$), las comparaciones post-hoc mostraron diferencias estadísticamente significativas entre 4º y 6º curso ($p = .01$), considerando esta diferencia de baja magnitud ($d = .49$). En cuanto al Factor II (Ansiedad ante la victimización) ($F_{3,305} = 3.64, p = .01$), las diferencias sólo fueron estadísticamente significativas entre 4º y 6º curso ($p = .00$), siendo baja la magnitud de dicha diferencia ($d = .42$). Igualmente, para el Factor III (Ansiedad ante la evaluación social) ($F_{3,305} = 8.30, p = 0$), las comparaciones post-hoc mostraron diferencias estadísticamente significativas entre 3º y 6º ($p = .00$) y entre 4º y 6º curso ($p = .01$). Las diferencias en este caso fueron de magnitud moderada ($d = .73$) y baja ($d = .45$) respectivamente. Por último, en relación al Factor IV (Ansiedad ante el castigo escolar) ($F_{3,305} = 8.95, p = 0$), los análisis post-hoc revelaron diferencias estadísticamente significativas entre 4º y 6º ($p = 0$) y entre 5º y 6º ($p = .01$), oscilando dichas diferencias entre alta ($d = .80$) y moderada magnitud ($d = .56$). La interacción género x curso no resultó estadísticamente significativa en ninguno de los casos.

Tabla 3 - Diferencias según el curso académico

IAEP	3º Primaria		4º Primaria		5º Primaria		6º Primaria		Significación estadística	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	$F_{(3,305)}$	p
FI	27.48	16.47	24.71	16.79	32.51	16.10	33.13	17.34	4.50	.00
FII	13.39	11.55	9.35	9.23	10.21	9.21	13.83	11.76	3.64	.01
FIII	7.89	7.25	10.33	9.81	10.91	8.74	15.15	11.33	8.30	.00
FIV	18.94	15.14	14.82	11.52	17.73	13.28	24.69	12.85	8.95	.00
IAEPtot	67.72	42.13	59.23	39.83	71.38	37.11	86.80	42.65	7.21	.00

FI: Ansiedad ante la evaluación y fracaso escolar; FII: Ansiedad ante la victimización; FIII: Ansiedad ante la evaluación social; FIV: Ansiedad ante el castigo escolar; IAEPtot: Puntuación total IAEP.

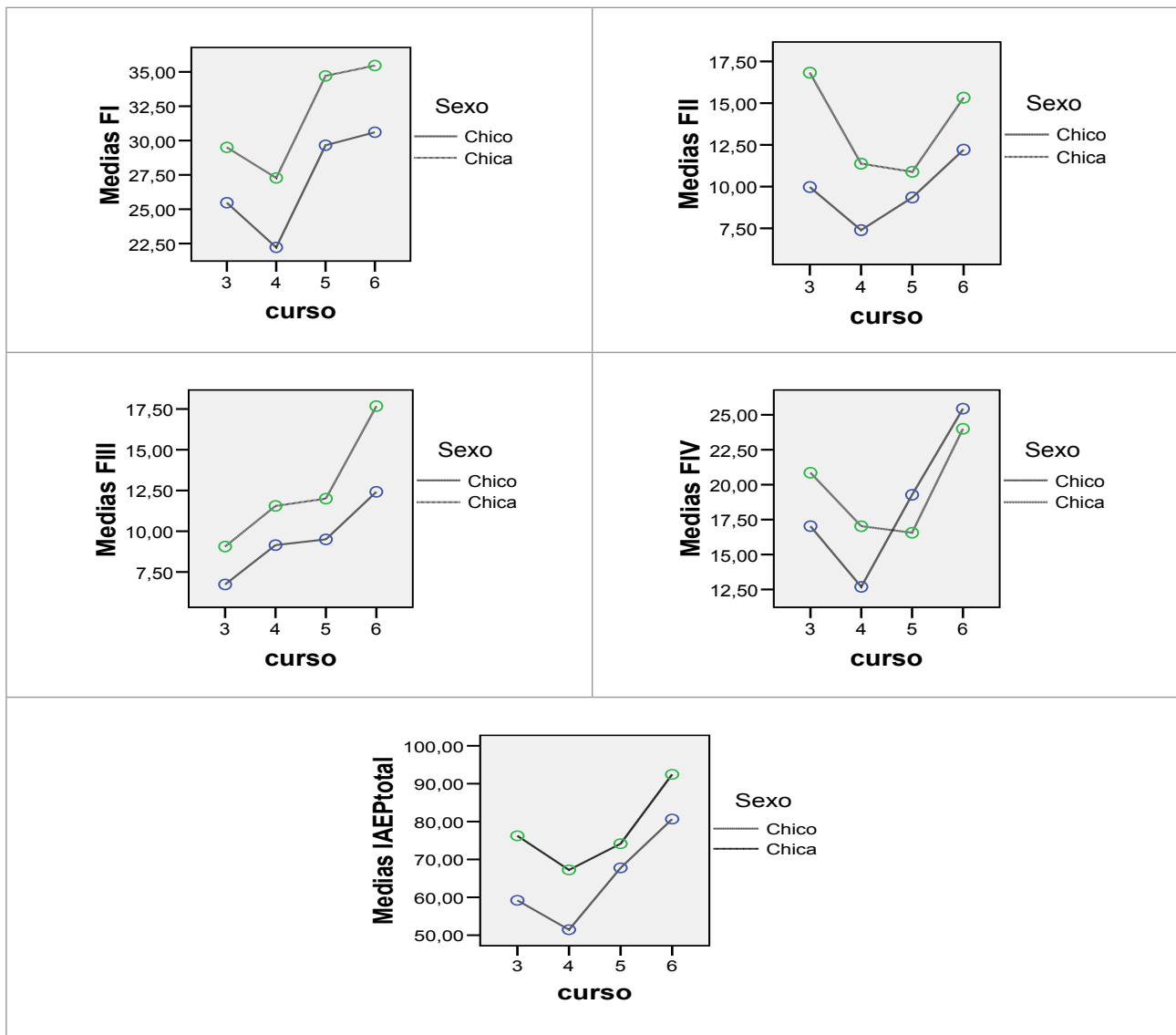


Figura1. Diferencias en función del género y curso académico en base a la puntuación total y a los distintos factores del IAEP.

3.2 Situaciones escolares más temidas

Los tres ítems que obtuvieron una mayor puntuación por parte del total de la muestra, y que revelan las situaciones más temidas por los niños, fueron (véase Tabla 4): ítem 9, “Cuando me van a dar la nota de un examen”, ítem 17, “Si me piden los deberes y no los tengo hechos” y el ítem 10, “Si saco malas notas o son peores de lo que esperaba”. Los ítems 9 y 10 se agrupan bajo el factor situacional Ansiedad ante la Evaluación y el Fracaso Escolar, mientras que el ítem 17 se encuadra dentro del factor Ansiedad ante el Castigo Escolar.

Tabla 4 - Situaciones escolares más temidas

Factor	Ítem	Enunciado	Media (Desviación Típica)						
			Total	Género		Curso			
				Chico	Chica	3º	4º	5º	6º
1	9	Cuando me van a dar la nota de un examen.	1.88 (1.11)	1.71 (1.06)	2.03 (1.13)	1.68 (1.00)	1.55 (1.09)	2.05 (1.06)	2.18 (1.13)
4	17	Si me piden los deberes y no los tengo hechos.	1.77 (1.29)	1.69 (1.30)	1.85 (1.29)	1.69 (1.31)	1.41 (1.28)	1.67 (1.20)	2.19 (1.24)
1	10	Si saco malas notas o son peores de lo que yo esperaba.	1.65 (.93)	1.53 (.92)	1.75 (.92)	1.50 (1.00)	1.37 (.89)	1.96 (.89)	1.79 (0.84)

FI: Ansiedad ante la evaluación y fracaso escolar; FIV: Ansiedad ante el castigo escolar.

En cuanto a las diferencias asociadas al género, tanto las niñas como los niños presentan puntuaciones más altas de ansiedad escolar en las mismas situaciones que el total de la muestra. Con respecto a las diferencias asociadas al curso académico, los alumnos de 4º y de 5º no presentan diferencias en las situaciones escolares más temidas con la muestra total. No obstante, el alumnado de tercero difiere en las situaciones más temidas al incluir “Cuando el profesor habla de repetir curso” (ítem 12), asociado con el factor Ansiedad ante la Evaluación y el Fracaso Escolar, mientras que el alumnado de sexto también menciona “Si no llevo los deberes hechos” (ítem 16), incluido en el factor Ansiedad ante el Castigo escolar.

4. Discusión

El objetivo principal de este estudio era conocer qué situaciones escolares provocaban mayores niveles de miedo o ansiedad en el alumnado de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria, estableciendo las posibles diferencias existentes según el género y curso académico.

Respecto a los resultados referidos a las diferencias según el género y el curso académico, los datos obtenidos apoyaron las investigaciones realizadas en este ámbito (García-Fernández, Espada Sánchez, Orgilés Amorós y Méndez, 2010; Leikanger, Ingul y Larsson, 2012; Lowe, Grumbein y Raad, 2011; March y Sullivan, 1999; Wren y Benson, 2004). De este modo, las chicas mostraron mayores niveles de ansiedad escolar que los chicos en los diversos factores y puntuación total del IAEP. Estas diferencias podrían ser explicadas por los procesos de socialización diferenciados que siguen los niños y las niñas. Mientras que ellas son más libres de expresar sus emociones, animándolas incluso a hacerlo, los niños son educados preferentemente para ocultar algunas emociones como la ansiedad

o la tristeza que darían muestra de debilidad. Ellos son animados a la valentía, competitividad y a la fortaleza, cualidades calificadas como varoniles por gran parte de la sociedad. No obstante, debemos remarcar que no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en el Factor IV (Ansiedad ante el castigo escolar), lo que indica que tanto los niños, como las niñas, muestran niveles de ansiedad similares ante esta situación. Igualmente, esta igualdad podría ser explicada por una disminución de la diferenciación de las pautas socializadoras que siguen los chicos y las chicas, dando lugar a una mayor equidad en las características que presentan ambos sexos.

En cuanto a la segunda hipótesis planteada, también podemos afirmar que los alumnos de sexto curso fueron los que presentaron mayores niveles de ansiedad escolar, dato que también corroboran estudios anteriores (García-Fernández, et al., 2010). Esto podría ser explicado sobre todo, por la transición de Primaria a Secundaria que se da en este nivel educativo y por el aumento de la exigencia del sistema educativo. Estos hallazgos también se asemejan a los ofrecidos por Kessler, et al. (2005), que situaban el origen de los trastornos de ansiedad en la niñez y un aumento considerable de los mismos en torno a los once años.

Las situaciones más temidas por el alumnado fueron aquéllas relacionadas con la evaluación, el fracaso y el castigo escolar, del mismo modo que sucedía en estudios anteriores (Sandín, Chorot y Tabar, 2003; Orgilés, Espada, Méndez y García-Fernández, 2008). Los momentos previos al conocimiento de la nota de un examen, que les pidan los deberes y no los lleven hechos, así como sacar malas notas o peores de lo que se esperaba, son los escenarios que mayor ansiedad escolar provocan en los niños y niñas. Sin embargo, el hecho de vestirse para ir al colegio e ir caminando al colegio, situaciones asociadas a una ansiedad de carácter más anticipatorio, o que te grite un compañero/a, aspecto relacionado con la ansiedad ante la victimización, no suelen provocar niveles altos de ansiedad escolar.

Estos resultados son similares si atendemos a las diferencias según el género y el curso académico. Varían en algunas situaciones, pero en general, las situaciones más temidas siguen siendo aquéllas relacionadas con la evaluación, fracaso y castigo escolar.

No obstante, este estudio presenta algunas limitaciones que deberán ser tenidas en cuenta en futuras investigaciones en este ámbito, como a) la muestra pertenece a contextos escolares, por lo que para futuras investigaciones sería necesario incluir a población clínica, b) la inclusión de otras fuentes de información como los padres o el profesorado que permitan contrastar los datos, así como la obtención de una comprensión más amplia del fenómeno de la ansiedad escolar, c) incluir instrumentos que nos permitan evaluar otras variables como la depresión, agresividad o perfeccionismo, aspectos que podrían estar detrás del aumento de los niveles de ansiedad en estas situaciones.

A pesar de las limitaciones mencionadas, este estudio realiza importantes contribuciones al estudio de la ansiedad escolar en Educación Primaria. Por una parte, permite el conocimiento de las

diferencias existentes en ansiedad escolar asociadas al género y al curso académico en la infancia tardía (8-12 años), teniendo en cuenta además, las distintas situaciones escolares que pueden provocar esta respuesta en el alumnado. Por otra parte, nos ofrece el conocimiento de las situaciones escolares más temidas por los estudiantes, tanto de manera general, como según el género y el curso académico. Estos datos podrían ser tenidos en cuenta para la planificación y el desarrollo de intervenciones preventivas y terapéuticas desde el ámbito escolar, de manera que la ansiedad escolar no se convierta en una reacción que impida que el alumnado de Educación Primaria se desarrolle académica, personal y socialmente con normalidad.

Referencias

- Barret, P.M., Rapee, R.M. y Dadds, M.R.** (1996). Family treatment of childhood anxiety: a controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(2), 333-342.
- Bernstein, G.A. y Garfinkel, B.D.** (1986). School Phobia: The overlap of affective and anxiety disorders. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 25(2), 235-241.
- Bernstein, G. A. y Garfinkel, B. D.** (1992). The Visual Analogue Scale for Anxiety-Revised: Psychometric properties. *Journal of Anxiety Disorders*, 6, 223-239.
- Berry, G., Injejkian, M. A. y Tidwell, R.** (1993). The school phobic child and the counselor: Identifying, understanding and helping. *Education*, 114, 37-45.
- Bragado, C.** (2006). Fobia escolar y rechazo al colegio. En F. X. Méndez, J. P. Espada y M. Orgilés (Coords.), *Intervención psicológica y educativa con niños y adolescentes. Estudio de casos escolares* (pp. 93-117). Madrid: Pirámide.
- Chitiyo, M. y Wheeler, J.J.** (2006). School phobia: understanding a complex behavioural response. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 6(2), 87-91.
- Endler, N.S.** (1973). The person versus the situation a pseudo issue? A response to others. *Journal of Personality*, 41, 287-303.
- Fujita, M., Fujiwara, J., Maki, T., Shibasaki, K., Shigeta, M. y Nii, J.** (2009). Pediatric chronic daily headache associated with school phobia. *Pediatrics International*, 51(5), 621-625.
- García-Fernández, J.M., Espada Sánchez, J.P., Orgilés Amorós, M. y Méndez Carrillo, X.** (2010). Psychometric properties of the School Fears Survey Scale for preadolescents (SFSS-II). *Psicothema*, 22(3), 502-508.
- García-Fernández, J.M., Inglés, C.J., Gómez-Núñez, M.I.** (2012). *Inventario de Ansiedad Escolar para Educación Primaria*. Documento policopiado. Universidad de Alicante.

- García-Fernández, J.M., Inglés, C.J., Martínez Monteagudo, M.C., Marzo, J.C. y Estévez, E.** (2011). Inventario de Ansiedad Escolar: validación en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria. *Psicothema*, 23(2), 301-307.
- García-Fernández, J.M., Inglés, C.J., Martínez-Monteagudo, M.C. y Redondo, J.** (2008). Evaluación y tratamiento de la ansiedad escolar en la infancia y la adolescencia. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 16, 413-437.
- Harald-Freudenthaler, H., Spinath, B. y Neubauer, A.C.** (2008). Predicting School Achievement in Boys and Girls. *European Journal of Personality*, 22(3), 231-245.
- Isolan, L., Abrahao Salum, G., & Tochetto Osowski, A.** (2013) (en prensa). Victims and bully-victims but not bullies are groups associated with anxiety symptomatology among Brazilian children and adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*.
- Kearney, C.A.** (2002). Identifying the function of School Refusal Behavior: A revision of the School Refusal Assessment Scale. *Journal of psychopathology and Behavioral Assessment*, 24(4), 235-245.
- Kearney, C.A.** (2007). Forms and functions of school refusal behavior in youth: an empirical analysis of absenteeism severity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(1), 53-61.
- King, N.J. y Bernstein, G. A.** (2001). School refusal in children and adolescents: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 197-205.
- Leikanger, E., Ingul, J.M. y Larsson, B.** (2012). Sex and age-related anxiety in a community sample of Norwegian Adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 53, 150-157.
- Lowe, P.A., Grumbein, M.J., y Raad, J.M.** (2011). Examination of the psychometric properties of the Test Anxiety Scale for Elementary Students (TAS-E) Scores. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(6), 503-514.
- Lyon, A. R. y Cotler, S.** (2007). Toward reduced biases and increased utility in the assessment of school refusal behavior: The case for diverse samples and evaluations of context. *Psychology in the Schools*, 44(6), 551-565.
- March, J.S. y Sullivan, K.** (1999). Test-retest reliability of the Multidimensional Anxiety Scale for Children. *Journal of Anxiety Disorders*, 13(4), 349-358.
- Martínez-Monteagudo, M.C., Inglés, C.J., Trianes, M.V. y García-Fernández, J.M.** (2011). Perfiles de ansiedad escolar: Diferencias en clima social y violencia entre iguales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1023-1042.
- Muris, P.** (2002). Relationship between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 337-358.
- Orgilés, M., Espada, J.P., García-Fernández, J.M. y Méndez, X.** (2009). Relación entre miedos escolares y síntomas de ansiedad por separación infantil. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(1), 17-25.
- Putwain, D.W. y Daniels, R.A.** (2010). Is the relationship between competence beliefs and test anxiety influenced by goal orientation? *Learning and Individual Differences*, 20, 8-13.

- Rosario, P., Núñez, J.C., Salgado, A., González-Pienda, J.A., Valle, A., Joly, C. y Bernardo, A. (2008).** Ansiedad ante los exámenes: relación con variables personales y familiares. *Psicothema*, 20(4), 563-570.
- Tyrrell, M. (2005).** School phobia. *The Journal of School Nursing*, 21(3), 147-151.
- Valiente, R.M., Sandín, B., Chorot, P. y Tabar, A. (2003).** Diferencias según la edad en la prevalencia e intensidad de los miedos durante la infancia y la adolescencia: Datos basados en el FSSC-R. *Psicothema*, 15(3), 414-419.
- Wren, D.G. y Benson, J. (2004).** Measuring test anxiety in children: Scale development and internal construct validation. *Anxiety, Stress and Coping*, 17(3), 227-240.

Envolvimento dos alunos na escola e ação dos professores: Uma revisão da literatura

Feliciano H. Veiga¹, Maria do Céu Taveira², Suzana N. Caldeira³, Hélia Moura⁴, Diana Galvão⁵ e Altemir Barbosa⁶

¹*Instituto de Educação, Universidade Lisboa*

²*Escola de Psicologia, Universidade do Minho*

³*Universidade dos Açores*

⁴*Direção Geral de Educação*

⁵*Instituto de Educação, Universidade Lisboa*

⁶*Universidade Federal Juiz de Fora*

fhveiga@ie.ul.pt, mceuta.cunha@gmail.com, snc@uac.pt, helia.moura@dge.mec.pt,

dmgalvao@ie.ul.pt, altgonc@gmail.com

Resumo

A relação entre as variáveis atuação dos professores e comportamentos dos alunos tem sido investigada, destacando-se a sua importância e atualidade. Faltam, no entanto, estudos que atendam a dimensões específicas de cada um dos conceitos e aprofundem inconsistências entre os estudos existentes. O envolvimento dos alunos na escola é definido como a *vivência de ligação centrípeta do aluno à escola*, em dimensões específicas como, cognitiva, afetiva, comportamental e *agenciativa* (Veiga, 2012; 2013), correspondendo, assim, aos sentimentos, pensamentos e comportamentos tidos pelos estudantes em contexto escolar. Para descrever o estado da arte do presente tema “envolvimento na escola” e “ação dos professores”, a metodologia utilizada foi a revisão da literatura de tipo narrativa. A ação dos professores, quer percebida pelos alunos, quer professada pelos professores, é um construto multidimensional que inclui um conjunto de variáveis que requerem operacionalização e estudo aprofundado. Alguns estudos têm vindo a analisar as representações dos alunos acerca de comportamentos *de profissionalidade docente*, conceito que remete para estilos de gestão da sala de aula, competências de relação professor-aluno, e apoio do professor percebido pelos alunos — enquanto componentes do perfil de um bom professor. O objetivo do presente estudo foi proceder à revisão de literatura sobre a relação entre o envolvimento dos alunos na escola e a atuação dos professores, incluindo os seus comportamentos de profissionalidade docente.

Palavras-chave: envolvimento dos alunos na escola, ação dos professores, profissionalidade docente, resultados escolares dos alunos.

Abstract

The relationship between the variables *teachers' effectiveness* and *students' behavior* has been investigated, and its value and current relevance have been highlighted in the literature. There is, however, a lack of empirical studies on the specific dimensions of each one of the concepts, and also targeting the inconsistencies in existing studies. Students' engagement in school is defined as the experience of centripetal connection of the student to the school, in specific dimensions – cognitive, affective, behavioral and students' agency (Veiga, 2012; 2013), corresponding, thus, to the feelings, thoughts and behaviors exhibited by students about their experiences in school context. In order to describe the state of art of student's engagement in school and teachers' effectiveness, we prepared a narrative review. Teachers' practices, either perceived by the students or expressed by the teachers, is a multidimensional construct which includes a number of variables requiring deeper operationalization and study. Some studies have been analyzing students' representations about their teachers' professional behaviors – a notion containing concepts such as classroom management styles, teacher-student's relationship capacities, teacher support as perceived by the students – as components of the profile that portrays a good teacher. The purpose of the present study was to review literature on the relation between students' engagement in school and teachers' practices, including their professional behaviors.

Keywords: students' engagement in school, teachers' effectiveness, teachers' professional behaviors, students' outcomes.

1. Introdução

O envolvimento dos alunos na escola (EAE), definido como a *vivência de ligação centrípeta do aluno à escola*, em dimensões específicas como, cognitiva, afetiva, comportamental e *agenciativa* (Veiga, 2012; 2013), tem sido operacionalizado no sentido de avaliar o grau em que os alunos estão comprometidos com a escola, e motivados para aprender (Simon-Morton & Chen, 2009). As práticas docentes o apoio do professor, a oportunidade de participação, o currículo, as relações positivas, o clima de sala de aula, são aspetos que surgem com frequência na literatura, apresentando-se positivamente associados ao comportamento e desempenho escolar dos alunos (Smith, Gruenewald, & Yeh, 2010).

A noção de *comportamentos de profissionalidade docente* refere-se às condutas atribuídas à função de ensino e, portanto, esperadas como devendo ocorrer numa relação de ensino-aprendizagem eficaz (Veiga, 2001; Veiga, García, & Caldeira, 2005). Num estudo de Veiga, Gonçalves, Guedes, Antunes e Caldeira (2005), os comportamentos de profissionalidade docente incluíram seis dimensões: participação, orientação prática, conscienciosidade, cortesia, interpessoalidade (apoio do professor) e a normatividade (clareza das regras).

Um estudo sobre as representações dos alunos acerca dos comportamentos do *bom professor* (Kutnick & Jules, 1993) procurou estudar as perceções dos alunos acerca das características de um bom professor, considerando 1 633 alunos de grupos de idades diferenciados (entre os 7 e os 17 anos). As categorias gerais encontradas foram: características pessoais e físicas, qualidade da relação entre o professor e os alunos, controlo dos comportamentos na aula pelo professor, descrições do processo de ensino, e resultados educacionais que o aluno pode obter através do esforço do professor. Os alunos até aos 10 anos caracterizaram o bom professor como alguém cuidadoso, bem arranjado, atrativo, inteligente e capaz de recorrer ao castigo físico, se necessário. Os alunos com 11 e 12 anos caracterizaram o bom professor salientando o seu papel didático, numa realização de aulas bem organizadas. Os alunos mais velhos destacaram alguns atributos do professor como, ser dedicado, profissional, brilhante e capaz de obter resultados com valor.

Pianta, La Paro, & Hamre (2004) referem a existência de consenso geral em torno de algumas práticas do professor associadas a condutas positivas na sala de aula: transmissão clara das suas expectativas; monitorização adequada dos alunos, orientada para a prevenção de comportamentos problemáticos; gestão adequada do comportamento problemático no seu início, evitando o seu agravamento; e valorização do comportamento positivo. Num estudo acerca da relação entre cidadania docente e as notas dos alunos, já na universidade (Rego, 2004), foram encontradas correlações significativas ($p < 0.001$), respetivamente, as seguintes: 0.64, no comportamento empático; 0.47, na conscienciosidade pedagógica; e 0.73, na cortesia.

Para descrever o estado da arte do presente tema “envolvimento na escola” e “ação dos professores”, a metodologia utilizada foi a revisão da literatura de tipo narrativa. O método aplicado implicou a busca sistemática e a revisão dos principais temas da investigação neste domínio. Foram pesquisados artigos recentes em bases de dados científicos, como SCIELO, LILACS, EBSCO Host (incluindo: Academic Search Complete, Education Source, ERIC, PsycARTICLES, PsycINFO, Psychology and Behavioral Sciences Collection, PsycBOOKS, and PsycTESTS), além de vários portais, por exemplo o Science Direct e the Scientific Open Access Repository of Portugal – RCAAP. Manuais e Teses de doutorado também foram consideradas. A pesquisa utilizou uma linguagem controlada e as palavras-chave foram verificadas no Thesaurus da APA e do ERIC.

Vários aspetos particulares com ligações à ação do professor e à profissionalidade docente surgem na literatura, os quais se especificam de seguida, relacionando-os com o envolvimento dos alunos na escola (EAE): a gestão da sala de aula, a relação professor-alunos, e o apoio do professor.

2. Gestão da Sala de Aula e EAE

O conceito de gestão da sala de aula é entendido como o conjunto de ações levadas a efeito para conceber o ambiente de ensino e aprendizagem, adequando o meio físico e clarificando regras e procedimentos, tendo em vista o envolvimento dos alunos nas tarefas e a atenção aos conteúdos a aprender (Veiga, 2007; Woolfolk, 2014), compreendendo, assim, a gestão do comportamento dos alunos, mas também a promoção de um ambiente positivo de aprendizagem (Little & Akin-Little, 2008). As crenças do professor em relação à disciplina, ao controlo e à gestão da sala de aula aparecem conceptualizadas num contínuo, que caminha desde não-intervencionistas, centradas no aluno, passando por interaccionistas, até intervencionistas, centradas no professor (Wolfgang & Glickman, 1995). Veiga, Caldeira e Melo (2013) dividem as competências de gestão nas seguintes categorias: gestão de conteúdos, gestão de comportamentos, gestão de conflitos, gestão da comunicação, gestão dos espaços e gestão dos tempos.

A gestão da sala de aula inclui um conjunto de procedimentos e técnicas que dependem de fatores variados, como a ecologia da aula, a gravidade do comportamento, os serviços de apoio, os conteúdos e a formação que o professor teve (Veiga, Caldeira, & Melo, 2013). A gestão adequada da sala de aula surge relacionada positivamente com o desempenho académico e com a adaptação dos comportamentos dos alunos (Arbuckle & Little, 2004). É encontrada uma menor ocorrência de comportamentos disruptivos e um maior envolvimento na aprendizagem em salas de aula onde o professor utiliza estratégias de gestão do comportamento eficazes (Emmer & Strough, 2001) derivadas de estratégias interaccionistas, pautadas por estruturas e rotinas organizadas (Cameron, Connor, & Morrison, 2005). Segundo Veiga, Caldeira e Melo (2013), a gestão da sala de aula “centrada no aluno” pode ser caracterizada por uma série de dinâmicas específicas, tais como ênfase socio-emocional, existência de ligação à escola, um clima de aula positivo, e a autodisciplina do aluno. A aula é construída por alunos e professor, e a aprendizagem e ordem na sala de aula serão resultado do envolvimento do aluno em atividades significativas (Doyle, 2009). As crenças do professor em relação à disciplina – intervencionistas, interaccionistas, não intervencionistas (Wolfgang & Glickman, 1995) — associam-se a condutas específicas na relação do professor com os alunos, podendo ser do tipo autoritária, participativa, permissiva ou inconsistente (Veiga, 2007; Woolfolk, 2014).

3. Relação Professor-Alunos e EAE

As interações entre professor e alunos, e o modo como acontece a comunicação têm vindo a ser estudadas pela influência que exercem no decurso das aulas. Pianta et al. (2004) concretizam as relações positivas entre professor e alunos no apoio académico e emocional, bem como na existência de uma comunicação aberta na sala de aula. Hamre e Pianta (2007) destacam as interações professor-alunos como determinantes para o envolvimento no processo de ensino-aprendizagem, considerando três dimensões da atuação do professor: o suporte emocional, a organização e o apoio à instrução. Leitão e Waugh (2007) caracterizam o ambiente positivo como sendo pautado pela aceitação e compreensão mútuas, pelo respeito, pela confiança e cooperação, cabendo ao professor a sua promoção.

Lee (2012) verificou que a relação professor-aluno e a exigência eram preditores do envolvimento comportamental e do envolvimento emocional dos alunos; a relação professor-aluno (mas não a exigência) mostrou-se preditora do desempenho académico; o efeito da interação das variáveis relação professor-aluno e exigência não se apresentou significativo no envolvimento.

A literatura reforça a importância destas relações tratando-se de alunos em risco, ao influenciarem positivamente o ajustamento escolar (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta, & Howes, 2002) e ao prevenir os comportamentos disruptivos e o abandono escolar (Hamre & Pianta, 2001; Hughes, Luo, Kwok, & Loyd, 2008; O'Connor, Dearing, & Collins, 2011). A promoção do diálogo encoraja os alunos a refletirem metacognitivamente sobre a sua aprendizagem (Guthrie & Wigfield, 2000), a valorização da autonomia e a possibilidade de participar nas decisões académicas (Roeser, Eccles, & Sameroff, 2000), a responsabilidade e o envolvimento do aluno (Hughes, Luo, Kwok, & Loyd, 2008).

A comunicação interpessoal, fundamental à relação humana, tem vindo a ser apontada na literatura como um aspeto relevante na relação professor-aluno e, necessariamente, na aprendizagem (Chesebro, 2003; Cooper & Simonds, 2003; Jones & Jones, 2006; Veiga, 2007; Veiga *et al.*, 2009). Ainda que as estratégias utilizadas pelos professores possam variar e adequar-se aos momentos e às tarefas, competências específicas têm vindo a ser identificadas como favoráveis ao ensino, especificamente o louvor à tarefa, o tipo de perguntas ao aluno, a apresentação de informação vista como útil pelo aluno, a orientação, a explicação sem culpabilização, a aceitação pela empatia (Cazden, 2001; Flanders, 1970; Veiga, 2012).

4. Apoio do Professor e EAE

O apoio do professor aparece associado a indicadores de envolvimento comportamental do aluno, tais como o aumento da participação em atividades relacionadas com a escola (Akey, 2006) e a diminuição de comportamentos disruptivos (Ryan & Patrick, 2001). As crianças com mais apoio gostam mais da escola e participam mais ativamente nas atividades da sala (Furrer & Skinner 2003; Ryan & Patrick, 2001).

Akey (2006) concluiu que o apoio do professor e as suas expectativas sobre o comportamento do aluno têm impacto significativo na competência percebida e no envolvimento, beneficiando igualmente o relacionamento entre os alunos. A exigência académica dos professores tem vindo a ser estudada por alguns autores (Lee & Smith, 1999; Lee, 2012), aparecendo positivamente associada ao sentimento de pertença, à assiduidade e ao desempenho académico dos alunos. A autoeficácia dos professores (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) aparece associada ao uso eficaz de estratégias de ensino (Hoy & Burke-Spero, 2005), à gestão adequada dos comportamentos na aula (Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch, & Barber, 2010), ao bem-estar interpessoal e ao envolvimento dos alunos na escola (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

O conceito de cuidar surge no âmbito da importância atribuída ao desenvolvimento de relações afetuosas entre professores e alunos (Ferreira & Bosworth, 2000; Garca & Huerta, 2014; Gay, 2010; Knesting, 2008; Valverde, 2006; Garza, 2009). O professor cuidadoso é, segundo Gay (2010), aquele que estabelece adequadas expectativas académicas para os seus alunos e utiliza práticas instrucionais facilitadoras do sucesso académico; manifesta-se, também, na utilização de um tom positivo, no suporte ao desenvolvimento das tarefas e na asserção de que os alunos compreendem as aulas (Ferreira & Bosworth, 200; Valverde, 2006). A literatura sugere que os alunos tendem a valorizar os professores que investem na construção de uma relação interpessoal positiva (Wentzel, 1997). Estudos sobre a perceção dos estudantes acerca dos professores indicam que estes são vistos como bons quando mostram apoio nas tarefas, interesse pelo bem-estar do aluno, apoio na sala de aula, expectativas adequadas, apresentação de tarefas de aprendizagem exigentes, promoção do potencial do aluno e valorização das suas opiniões (Garca & Huerta, 2014; Gay, 2010; Knesting, 2008; Valverde, 2006).

Garca and Huerta (2014) analisaram as perceções de 377 adolescentes acerca dos comportamentos dos professores que indicavam cuidado, utilizando, para o efeito, métodos quantitativos e qualitativos (entrevistas), e considerando três dimensões de cuidar: validação do valor do aluno, individualização do sucesso académico, e promoção do envolvimento. Os resultados relevam a importância das perceções dos alunos acerca do comportamento do professor, e a necessidade de estes reexaminarem as suas práticas no sentido da valorização da relação interpessoal professor-aluno.

5. Conclusão

A atualidade e a importância do estudo da relação entre as variáveis atuação dos professores e comportamentos dos alunos têm sido destacadas, mas faltam estudos que atendam a dimensões específicas de cada um dos conceitos e que aprofundem inconsistências entre os estudos existentes. A gestão da sala de aula tem vindo a ser associada a diversos efeitos, como seja a aprendizagem (Poon, Tan, & Tan, 2009), o desempenho escolar (Freiberg, Huzinec, & Templeton, 2009), a adequação comportamental (Kayikci, 2009; Nie & Lau, 2009), a confiança do aluno nas suas próprias capacidades (Briesch & Chafouleas, 2009), e a satisfação com a escola (Nie & Lau, 2009). A eficácia da gestão da sala de aula foi estudada no contexto de modelos de intervenção psicoeducacional, como o comunicacional, o psicodinâmico, o humanista e o transacional (Veiga, 2007; Veiga *et al.*, 2009).

As interações comunicacionais associadas às práticas de ensino, pelos professores, influenciam o envolvimento e a aprendizagem dos alunos de diversos modos. Veiga, Caldeira e Melo (2013) relevam competências comunicacionais fulcrais, como: repetição da informação até à sua compreensão; colocação de perguntas ao aluno quando ele sabe responder; concessão de tempo ao aluno para pensar e responder; e promoção de competências de compreensão. As competências comunicacionais professor-aluno são aprendidas e podem ser promovidas (Cooper & Simonds, 2003; Veiga, 2007).

O envolvimento dos alunos na escola, sendo um processo relacional, poderá ser melhor compreendido através da análise das relações dos alunos com a atuação do professor em contexto de sala de aula. Vários estudos referem uma associação positiva e significativa entre a relação professor-alunos e cada uma das variáveis, sentimento de pertença à escola (Furrer & Skinner, 2003), comportamentos adequados (Meehan, Hughes, & Cavell, 2003; Veiga, 2007) e resultados escolares elevados (Johnson, Crosnoe, & Elder, 2004; Hamre & Pianta, 2001). No entanto, a realização de novos estudos das representações dos alunos acerca da atuação dos seus professores é sugerida, quer recorrendo a instrumentos já existentes (Veiga *et al.*, 2005), quer introduzindo novos itens e conteúdos.

Em suma, os comportamentos e as crenças dos professores apresentam efeitos significativos no envolvimento dos seus alunos na escola. Porém, a compreensão da sua relação requer a análise de uma combinação de fatores escolares e da complexidade do processo ensino-aprendizagem que justifica as relações dos professores com os seus alunos, que se desejam envolvidos na escola (Luyten, Visscher, & Witziers, 2005; Pianta, Hamre, & Allen, 2012).

Nota:

A correspondência relativa a este artigo pode ser enviada para Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa. E-mail: fhveiga@ie.ul.pt. Este artigo é um produto do Projeto PTDC/CPE-CED/114362/2009- Envolvimento dos Alunos na escola: Diferenciação e Promoção, financiado por Fundos Nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), e coordenado por Feliciano H. Veiga.

Referências

- Akey, T.** (2006). *School Context, Student Attitudes and Behavior, and Academic Achievement: An Exploratory Analysis*. New York: MDRC.
- Arbuckle, C., & Little, E.** (2004). Teachers' Perceptions and Management of Disruptive Classroom Behaviour During the Middle Years (years five to nine). *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 4, 59-70.
- Briesch, A. M., & Chafouleas, S. M.** (2009). Review and Analysis of Literature on Self-Management Interventions to Promote Appropriate Classroom Behaviors (1988-2008). *School Psychology Quarterly*, 24,(2), 106-118.
- Burchinal, M., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C.** (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40, 415-436.
- Cameron, C. E., Connor, C. M., & Morrison, F. J.** (2005). Effects of variation in teacher organization on classroom functioning. *Journal of School Psychology*, 43(1), 61-85.
- Cazden, C. B.** (2001). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*, Portsmouth, (2nd ed.), NH: Heinemann.
- Chesebro, J.** (2003). Effects of teacher clarity and nonverbal immediacy on student learning, receiver apprehension, and affect. *Communication Education*, 52(2), 135-147.
- Cooper, P., & Simonds, C.** (2003). *Communication for the classroom teacher* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Doyle, W.** (2009). Situated Practice: A Reflection on Person-Centered Classroom Management. *Theory Into Practice*, 48(2), 156-159.
- Emmer, E. T., & Strough, L.** (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36 (2), 103-112.
- Ferreira, M. M., & Bosworth, K.** (2001). Defining caring teachers: Adolescents' perspectives. *Journal of Classroom Interaction*, 36(1), 24-30.
- Flanders, N.** (1970). *Analyzing Teacher Behavior*. Reading, Mass: Addison-Wesley.

- Freiberg, H. J., Huzinec, C. A., & Templeton, S. M. (2009).** Classroom Management - A Pathway to Student Achievement: A Study of Fourteen Inner-City Elementary Schools. *Elementary School Journal, 110(1)*, 63-80.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003).** Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*, 148-162.
- Garza, R. (2009).** Latino and White high school students' perceptions of caring behaviors: Are we culturally responsive to our students? *Urban Education, 44(3)*, 297-321.
- Garza, R., & Huerta, M. (2014).** Latino High School Students' Perceptions of Caring: Keys to Success. *Journal of Latinos and Education, 13*, 134-151.
- Gay, G. (2010).** *Culturally responsive teaching* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000).** Engagement and motivation and reading. In P. Kamil, P. D. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 403-424), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hamre, B., & Pianta, R. (2001).** Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*, 625-638.
- Hamre, B., & Pianta, R. (2007).** Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 49-84). Baltimore: Brookes.
- Hoy, A., & Burke-Spero, R. (2005).** Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A Comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education, 21*, 343- 356.
- Hughes, J., Luo, W., Kwok, O., & Loyd, L. (2008).** Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A three year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 100*, 1-14.
- Johnson, M. K., Crosnoe, R., & Elder, G. H. (2001).** Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of Education, 74*, 318-340.
- Jones, V., & Jones, L. (2006).** *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kayikci, K. (2009).** The effect of classroom management skills of elementary school teachers on undesirable discipline behaviour of students. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1*, 1215-1225.
- Knesting, K. (2008).** Students at risk for school dropout: Supporting their assistance. *Preventing School Failure, 52(4)*, 3-10.
- Kutnick, P., & Jules, V. (1993).** Pupils' perceptions of a good teacher: A developmental perspective from Trinidad and Tobago. *British Journal of Educational Psychology, 63*, 400- 413.
- Lee, J-S, & Smith, J. B. (1999).** Social support and achievement for young adolescents in Chicago: The role of school academic press. *American Educational Research Journal, 36*, 907-945

- Lee, J.-S.** (2012). The effects of the teacher-student relationship and academic press on student engagement and academic performance. *International Journal of Educational Research*, 53, 330-340.
- Leitão, N., & Waugh, R. F.** (2007). Teachers' Views of Teacher-Student Relationships in the Primary School. Proceedings from the 37th Annual International Educational Research Conference, Australian Association for Research in Education: Fremantle, Western Australia.
- Little, S., & Akin-Little, A.** (2008). Psychology's contributions to classroom management. *Psychology in the Schools*, 45(3), 227-234.
- Luyten, H., Visscher, A., & Witziers, B.** (2005). School effectiveness research: From a review of the criticism to recommendations for further development. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 249-279.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A.** (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74, 1145-1157.
- Nie, Y., & Lau, S.** (2009). Complementary Roles of Care and Behavioral Control in Classroom Management: The Self-Determination Theory Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 34(3), 185-194.
- O'Connor, E., Dearing, E., & Collins, B.** (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48, 120-162.
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Allen, J. P.** (2012). Teacher student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). New York: Springer.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K.** (2004). *Classroom assessment scoring system [CLASS]*. Unpublished measure, University of Virginia, Charlottesville, VA.
- Poon, C. L., Tan, D., & Tan, A.** (2009). Classroom Management and Inquiry- Based Learning: Finding the Balance. *Science Scope*, 32, (9), 18-21.
- Rego, A.** (2004). *Comportamentos de cidadania docente universitária: Na senda da qualidade no ensino superior*. Coimbra: Quarteto.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J.** (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100, 443-471.
- Ryan, A. M., & Patrick, H.** (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38, 437-460.
- Smith, D., Ito, A., Gruenewald, J., & Yeh, H.** (2010). Promoting School Engagement: Attitudes Toward School Among American and Japanese Youth. *Journal of School Violence*, 9(4), 392-406.
- Simons-Morton, B., & Chen, R.** (2009). Peer and parent Influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41(1), 3-25.
- Tschannen-Morana, M., & Hoy, A.** (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education* 17, 783-805.

- Tsouloupas, D., Carson, R., Matthews, R., Grawitch, M., & Parber, L. (2010).** Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour on emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology, 30*(2), 173-189.
- Valverde, L. A. (2006).** *Creating new schools for Mexican Latinos*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Veiga, F. H. (2001).** *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais* (2ª Ed.). Coimbra: Almedina.
- Veiga, F. H. (2007).** *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais* (3ª Edição). Coimbra: Almedina.
- Veiga, F. H. (2012).** *Autoconceito e disrupção escolar dos jovens: Investigação diferencial* (3ª ed., revista e ampliada). Lisboa: Editora Fim de Século.
- Veiga, F. H. (Coord.). (2013).** *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação - Envolvimento dos Alunos na Escola*. Lisboa: Climepsi Editora.
- Veiga, F., Caldeira, S., & Melo, M. (2013).** Gestão da Sala de Aula: Perspetiva Psico-educacional. In F. Veiga (2013) (coord.). *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação* (pp. 353-581). Lisboa: Climepsi Editores.
- Veiga, F., García, F., & Caldeira, M. J. (2005).** Cidadania em função da dotação (Sobredotação versus infradotação), ao longo da adolescência, *Sobredotação, 1*, 1-10.
- Veiga, F., Garcia, F., Neto, F., & Almeida, L. (2009).** The differentiation and promotion of students' rights in Portugal. *School Psychology International, 30*, 421-436.
- Veiga, F., Gonçalves, V., Guedes, L., Antunes, J., Caldeira, M., & Ferreira, A. (2005, Setembro).** Uma escala de representações dos alunos acerca dos comportamentos de profissionalidade docente (ERA-CPD). *VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal.
- Wentzel, K. R. (1997).** Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology, 89*, 411-419.
- Wolfgang, C. H., & Glickman, C. D. (1995).** *Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Woolfolk, A. (2014).** *Educational Psychology*. London: Pearson New International Edition.

Interdisciplinaridade: Um processo de envolvimento dos alunos pela veia da arte e da ludicidade na perspectiva da aprendizagem significativa

Interdisciplinarity: An involvement process of the students by the art vein and by the ludicity of the significant learning perspective

Ana Lucia Gomes da Silva¹, Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira², Helen Paola Vieira Bueno³

¹*Pontífice Universidade Católica de São Paulo (Brasil)*

²*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Brasil)*

³*Universidade Católica Dom Bosco (Brasil)*

analucia.sc1@hotmail.com, francys.santanana@hotmail.com, helen_psi@hotmail.com

Resumo

Este trabalho tem como objetivo focar a arte e a ludicidade no processo de envolvimento dos alunos, situando a discussão no espaço da psicologia e da educação em seu contexto específico e diferenciado pela perspectiva interdisciplinar. Trata-se de estudos sobre a Arte em suas diferentes linguagens na formação humana e os aspectos lúdicos como compreensão do mundo na prática cultural. Buscamos encaminhamentos para os dilemas, convictas na construção de um clima de

1 Doutoranda no Programa de Educação: Currículo da PUC/SP, bolsista CNPq no Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares - GEPI, coordenado pela Professora Dra. Ivani Fazenda. Professora Mestre da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ Campus de Aquidauana e pesquisadora no Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais/ CNPq da UFMS. Consultora da Revista Interdisciplinaridade da PUC/SP.

2 Professora Mestre, efetiva, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ Campus de Aquidauana-MS. Doutoranda em Educação pela UFMS na Linha de Pesquisa Psicologia, Educação e Prática Docente. Membro do Grupo de Pesquisa "Fenomenologia, Formação, Linguagem Lúdica e Interdisciplinaridade em Pesquisa em Educação". Coordenadora do Laboratório de Artes e Culturas Lúdicas na Diversidade.

3 Professora na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana. Psicóloga, Mestre em Psicologia, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco. Membro do Laboratório de Saúde Mental e Qualidade de Vida do Trabalhador/CNPq.

trabalho interdisciplinar onde o estudante universitário tem o direito de encontrar, também na escola, um ambiente prazeroso e enriquecedor para todos. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica sobre as práticas interdisciplinares, enquanto campo de estudos relacionados à Arte e Ludicidade. Pressupostos teóricos da educação e da psicologia serviram de base para as leituras de autores como Fazenda (1997, 2006); Barbosa (2003, 2010) Martins (1998); Kischimoto (1999); Japiassu (1976); Perrenoud (1993); Huizinga (2005); Magalhães (2009); Tavares (2001); Rogers (1997; 1985) dentre outros. Os estudos sobre a prática interdisciplinar versam basicamente na ação, de acordo com a interação e integração entre os sujeitos das ações educativas. Buscando refletir tais ações discutimos sobre a resiliência do professor que assume uma prática diferenciada com o objetivo de oferecer uma aprendizagem significativa utilizando-se das múltiplas linguagens. Nessa direção, a práxis pedagógica deve ir além de uma visão fragmentada e descontextualizada do ensino, necessário se faz que os professores valorizem o conhecimento e a cultura de cada Ser. Nesse sentido percebê-lo não somente como receptor de cultura, mas como autor social que participa ativamente dessa transmissão cultural, considerando que possui suas próprias formas de significar o mundo em que vivem. Assim, acredita-se que educar é mais do que transmitir conhecimento, é despertar a curiosidade e desafiar o aluno a confiar em si mesmo, desejar novos aprendizados e conhecimentos e estar consciente de sua constante transformação.

Palavras-Chave: Arte, Ludicidade, Aprendizagem Significativa, Resiliência.

Abstract

This work has as objective to focus the art and the ludicity in the process of the students' involvement, placing the discussion in the psychology space and the education in its specific context and differentiated by the interdisciplinary perspective. The studies are about the Art in its different languages in the human formation and the ludic aspects as the world understanding in the cultural practice. We seek for directions about the dilemmas, convicts in the construction of a interdisciplinary work climate, where the university student is entitled to find, also in the school, a pleased and enriching atmosphere for all. It is about a bibliographical research on the interdisciplinary practices, as a field of study related to the Art and Ludicity. Theoretical education and psychology were the basis for the readings of authors like Fazenda (1997, 2006); Barbosa (2003, 2010) Martins (1998); Kischimoto (1999); Japiassu (1976); Perrenoud (1993); Huizinga (2005); Magalhães (2009); Tavares (2001); Rogers (1997; 1985) among others. Studies on interdisciplinary practice basically deal in action, according to the interaction and integration among the subjects of educational activities. Seeking to reflect such actions discussed the resilience of the teacher who assumes a differentiated practice with the goal of providing a meaningful learning using the multiple languages. In this sense, the pedagogical praxis must go beyond a decontextualized and fragmented view of education, it is necessary that the teachers value the knowledge and culture of each Being. In that sense to perceive it not only as a receiver of culture,

but as a social author who actively participates in this cultural transmission, considering that has its own ways to signifying the world in which they live. Thus, we believe that education is more than to transmit knowledge, is it to awaken the curiosity and to challenge the student to trust in himself, to want new learning and knowledge and to be aware of him constant transformation.

key Word: Art, Ludicity, Significant Learning, Resilience.

1. Introdução

Buscamos enfocar a arte e a ludicidade na ação pedagógica, situando a discussão no espaço da psicologia e da educação em seus contextos específicos e diferenciados, mas com pontos em comum pela perspectiva interdisciplinar. Utilizamos recursos propiciadores de vivências, refletidos nas experiências profissionais das pesquisadoras, em cuja análise esperamos levar o leitor à compreensão das diferentes e variadas questões que a temática apresenta.

Partimos do pressuposto que a interdisciplinaridade comporta em sua identidade a interação disciplinar e que ela surge em decorrência da diversidade de várias disciplinas, aproveitando sua identidade individual e suas ideias, que são aceitas como enriquecimento e complementaridade de aquisições e concepções coletiva. Aqui nos valemos das contribuições de Fazenda (2006, p.9) que “disse em outros momentos e novamente repito que a interdisciplinaridade consolida-se na ousadia da busca, de uma busca que é sempre pergunta, ou melhor, pesquisa”.

Para entendimento dessa forma de ação pedagógica na arte e na ludicidade, torna-se imprescindível uma abordagem que contemple a proposta Interdisciplinar, quais sejam: de pesquisa, da busca do “novo”. Refletir tais ações implica então, discutirmos, em segundo momento, sobre a resiliência do professor que assume uma prática diferenciada com o objetivo de oferecer uma aprendizagem significativa utilizando-se das múltiplas linguagens.

2. Concepção de arte e ludicidade numa abordagem interdisciplinar

Quando se pretende abordar a interdisciplinaridade para tratar sobre a ação pedagógica na área artística e lúdica, temos clareza que a tarefa requer inicialmente, que consideremos suas concepções refletidas nos fundamentos teóricos, numa direção em que a práxis pedagógica deve ir além de uma visão fragmentada e descontextualizada do ensino.

Segundo Hernández (1997), as mudanças nas concepções e nas práticas da educação em arte não são devidas a uma única ordem de razões, mas a um conjunto de causalidades que vão desde as próprias correntes artísticas e estéticas, às tendências educativas dominantes, passando pelos valores sociais e pelas mentalidades que regem cada época.

Face ao exposto, pareceu-nos pertinente focar algumas das teorias que contemplam, numa visão abrangente, o posicionamento das questões relacionadas com o ensino e aprendizagem das linguagens artísticas e lúdicas.

Qualquer uma destas teorias pode ter sido, em determinada época, predominante, mas os seus fundamentos continuam presentes, em muitos currículos de arte, com maior ou menor ênfase e refletem alguns dos atuais posicionamentos sobre o valor da arte e da ludicidade na educação.

O Comportamentalismo ou Behaviorismo, como teoria de aprendizagem, tem a sua base nas investigações de Pavlov, Watson, Thorndike e Skinner, entre outros, e caracteriza-se por uma instrução direcionada, baseada no objeto, cujos resultados são o reflexo de observações do comportamento aferidas por testes. A planificação, segundo esta teoria, obedece à segmentação dos conteúdos em sequências curtas, para que sejam aprendidos de forma gradual, etapa a etapa. É uma abordagem que não promove a busca de conhecimento e informação, uma vez que está centrada na figura do professor, que é quem decide quando, de que forma e que conteúdos são ensinados. É muito limitada em termos de interação aluno/aluno e aluno/professor.

O Construtivismo é uma teoria de aprendizagem que difere do Behaviorismo, uma vez que, para os construtivistas, não é o professor que ensina, mas sim o aluno que aprende. São vários os teóricos associados a esta corrente: Piaget, Dewey, Bruner, Vygotsky, entre outros. Segundo esta corrente, o papel do professor passa de transmissor de conhecimentos para facilitador de aprendizagens, o que provoca profundas implicações em toda a planificação. Os cursos que tenham teorias construtivistas subjacentes devem permitir ao aluno a aprendizagem a partir de um conteúdo básico, sendo este incentivado a pesquisar recursos complementares para a construção do seu conhecimento. O aluno desenvolve um percurso não linear, ditado pelos seus próprios interesses, cabendo a ele decidir *quê e quando* aprender, num processo ativo e interativo com todos os intervenientes no processo. Dentre as várias perspectivas desta teoria, temos as de Piaget e Vygotsky que, defendendo os mesmos princípios, distinguem-se entre si no que diz respeito a pontos chave, que levantam diferenças significativas quanto às várias interações. Enquanto Piaget considera que o indivíduo constrói o seu próprio conhecimento de forma individual, por um processo de trocas com o meio, Vygotsky valoriza o trabalho colaborativo, onde o conhecimento é fruto das relações intra e interpessoais. O construtivismo ou interacionismo representa uma postura epistemológica que compreende a origem do conhecimento na interação do sujeito com o objeto.

Os estudos de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo da criança tiveram uma importância decisiva para que os investigadores interessados na natureza humana assumissem que a vertente desenvolvimentista “developmental approach” era a mais apropriada no que diz respeito à criança. Em contraste com as concepções behavioristas, os desenvolvimentistas chegaram ao consenso de que (I) o crescimento é mais do que uma simples mudança através do tempo; (II) a aprendizagem é mais que uma mera associação ou simples “impressões do envolvimento”; (III) a cognição humana não pode ser simplesmente extrapolada de estudos de cognição animal; e (IV) as crianças passam por um número de estágios de compreensão qualitativamente diferentes (GARDNER, 1989).

O desenvolvimento humano é considerado como um reflexo de interações complexas entre pré-disposições genéticas e envolvimento. O homem não se desenvolve apenas porque existe ou porque cresce e envelhece, mas porque passa por determinadas experiências que resultam em reorganizações periódicas do conhecimento. As oportunidades educacionais de uma criança podem conceder-lhe os meios de alcançar o seu potencial humano. No entanto, a vertente desenvolvimentista não se aplica apenas ao estudo da evolução da criança. Um quadro referencial deste tipo também pode ser utilizado na análise de produções individuais através dos tempos, incluindo as artísticas e as lúdicas.

Dentre tais análises consideramos que a criança quando envolvida com a arte e com a ludicidade, cria e percebe os objetos simbólicos. A criança precisa vivenciar ideias em nível simbólico para compreender o significado na vida real. O pensamento da criança evolui a partir de suas ações, razão pela qual as atividades são tão importantes para o desenvolvimento do pensamento infantil. Mesmo que conheça determinados objetos ou que já tenha vivenciado determinadas situações, a compreensão das experiências fica mais clara quando as representam em seu universo de faz de conta. Este tipo de brincadeira oportuniza expressar e elaborar de forma simbólica, desejos, conflitos e frustrações. Nesse mesmo sentido, os objetos artísticos são únicos na medida em que utilizam variados aspectos e habilidades do indivíduo primitivo, do mesmo modo que refletem também o indivíduo completo e multifacetado. A Arte e a Ludicidade são alguns dos caminhos que podem motivar novas práticas pedagógicas que atendam as reais necessidades dos educandos.

Esta percepção interdisciplinar pressupõe vivência e experiência em interação com fatores intrapessoais e interpessoais, sendo que quanto mais harmoniosa esta relação, mais profundo e significativo é o resultado na prática pedagógica. Desta forma, o fenômeno natural na atividade artística e lúdica, inclui o homem na sua totalidade: mental, emocional e cultural, presentificando sensações e intuições, considerando o homem na sua inteireza, orgânica e emocional, de vida integrada por inteiro ao ser vivente. Perceber constitui-se assim, no que a arte tem de mais humano no seu cerne, devendo ser devolvido a quem lhe é de direito, pois que, se a percepção diferenciada de mundo faz o homem diferente dos outros animais, fato gerador de cultura e de humanização, torna-se importante a preocupação com este resgate num mundo que tende a desumanizá-lo.

3. Educação escolar e resiliência na práxis docente

Quando nos referimos a resiliência no ser humano, tal qualidade se caracteriza por um conjunto de processos sociais e intrapsíquicos que possibilitam ter uma vida saudável em um ambiente adverso. Existem professores que apresentam maiores resistências aos aspectos desafiadores que surgem no dia-a-dia.

No mundo atual, em que desafios e dificuldades se apresentam a cada dia para os seres humanos, em que a competição e a busca por espaços profissionais e pessoais se torna mais acirrada, em que expectativas externas se chocam com as possibilidades reais de realização do sujeito, este precisa ser formado – e se auto formar – para se preservar psicologicamente, para reagir, para ordenar seu mundo, suas necessidades, suas prioridades, seus desejos e suas ações, de modo a não se deixar sobrepular por contingências e circunstâncias a que não possa, em dado momento e em determinadas situações, controlar e dar respostas exigidas. Esta formação, nesse contexto, traduziria sua resiliência – isto é, sua capacidade de responder de forma mais consistente aos desafios e dificuldades, reagir com flexibilidade e capacidade de recuperação diante desses desafios e circunstância, tendo uma atitude otimista, positiva e perseverante e mantendo um equilíbrio dinâmico durante a após os embates – uma característica (poderíamos dizer características? De personalidade que, ativada e desenvolvida, possibilita ao sujeito superar-se às pressões de seu mundo, desenvolver um autoconceito realista, autoconfiança e um senso de autoproteção que não desconsidera ao novo, à mudança, ao outro e à realidade subjacente (PLACCO, 2001, p. 7).

Uma das grandes discussões da atualidade está relacionada ao fato de questionarmos qual o método para tornar-se resiliente. Na verdade, não existe um específico, pois a habilidade de contornar os desafios de forma criativa e habilidosa é consequência de um estímulo bem sucedido, motivação e sensibilizações internas, que acarretam o fim da resistência às mudanças necessárias a um bom desempenho no desenvolvimento de suas funções.

Ser resiliente significa adotar uma nova postura aos desafios que são postos no cotidiano das instituições de ensino. Primeiramente precisam ter consciência de sua importância na vida de cada criança que estão sob sua responsabilidade. Ser um professor resiliente é adaptar-se as novas necessidades que surgem no processo educacional. Ser competente também é uma característica fundamental. A escola por sua vez é instrumento de construção do Ser. Sujeito, esse, não como causa

ou origem de um discurso, mas como efeito de saberes acumulados de geração em geração. Todos nós somos seres que se interagem com o outro e nessa interação, a vida nos instiga a linguagem e representação como ferramentas extremamente relevantes que viabilizam a adaptação à vida coletiva do ser, onde o outro é o alvo principal no desenvolvimento da habilidade de relacionarmos, aprendendo a ser, estar, pertencer, querer, ter e poder (TAVARES, 2001).

Adotar atitude resiliente significa também desenvolver-se na profissão, considerando que estarão bem preparados em meio a um cenário global que exige cada vez mais profissionais flexíveis e competentes na organização da função que exercem. Na área educacional não é diferente, pois os professores precisam assumir uma postura de mudança e flexibilidade frente às novas informações que surgem a cada minuto.

As crianças geralmente vêem no seu professor um modelo de identificação e transformam seu ambiente educacional em referência, um lugar onde encontram apoio e compreensão e principalmente um lugar prazeroso onde o riso e a alegria estão sempre presentes. Assim, acredita-se que a escola tornou-se o local de referência para as crianças, onde constroem seu aprendizado e criam relações que servem de base para a vida.

O professor torna-se, assim, fundamental no processo de resiliência, oportunizando a criança de vínculos que revitalizarão e criarão novas formas de ser e viver.

Neste sentido, é necessária uma atenção aos cursos de formação de professores, principalmente aqueles que preparam o profissional para atuar na infância. Entretanto, no contexto atual, constatamos mudanças significativas em todos os campos sociais. Mudanças essas advindas de fatores diversos, como a globalização, que coloca todos os setores em busca de maior escolarização e o mesmo ocorre com os profissionais da educação. As exigências são cada vez maiores.

Acredita-se que os professores possuem um papel social a cumprir dentre os quais se distingue:

Trabalhar habilidades específicas e apropriadas para cada faixa etária: ensinar a coordenar e integrar a área cognitiva, afetiva e comportamental; articular a área acadêmica com a educação para a saúde e para a vida familiar: criar materiais claros, modernos e didáticos; treinar professores e pessoas especializadas que têm papel fundamental na vida dos alunos (ASSIS; PENSI; AVANCI, 2006, p. 117-118).

Para termos uma instituição resiliente é imprescindível que seus professores saibam lidar com todos os tipos de situações adversas além de possuírem a capacidade de desenvolver nos seus educandos estratégias de fortalecimento. Todo esforço dispensado à criança no sentido de trabalhar as suas emoções, deve ser estendido ao professor. Pois assim como o aluno precisa aprender a ser feliz e descobrir o prazer de aprender, o professor tem as mesmas necessidades. Precisa sentir-se

bem contagiar seus alunos com sua felicidade. Precisa encontrar prazer também em aprender. Afinal, o educador é um eterno aprendiz.

Este profissional terá coragem de abrir-se aos desafios de uma educação oposta à tradicional, acolhendo com otimismo projetos inovadores e até inovando a sua prática pedagógica, a partir do momento que encarar o medo não como obstáculo, mas como regulador de suas ações, reconhecendo de forma consciente as suas limitações sem com isso estagnar-se frente as iniciativas. Só podemos compartilhar com alguém aquilo que possuímos. “nada pode pela felicidade de outrem, aquele que não sabe ser feliz ele próprio” (SNYDERS, 1988, p. 21).

A alegria proposta pelo autor não significa tirar da criança a oportunidade de vivenciar as dificuldades e desafios, necessários ao seu desenvolvimento individual, mas ter acesso a atividades artísticas, lúdicas e prazerosas que também contribuirão com seu desenvolvimento, pois as mesmas possibilitam vivenciarem momentos de grande importância na afetividade e cumplicidade.

Para Rogers (1992), um dos mais influentes psicólogos dos Estados Unidos, a função do professor deve, sempre, ser de proporcionar um ambiente favorável de aprendizagem e para isso deve tornar os objetivos claros, saber se comunicar de forma objetiva, simples e de forma que possa ser entendido e compreendido como um recurso para o aluno, ou seja, ser uma referência para o aprendizado.

Ressalta que para se colocar em prática a facilitação no processo de aprendizagem e atingir uma aprendizagem significativa devem-se instaurar atitudes positivas na relação professor-aluno, e que isto tem muito mais significado que as qualidades pedagógicas do educador, ou seu domínio de conteúdo e até no cumprimento do programa escolar, e ainda que sejam muito úteis, os livros, os recursos audiovisuais e a qualidade das aulas ficam aquém da relação positiva entre professor e aluno. O processo de aprendizagem significativa, portanto, depende das atitudes do mestre que ficará responsável por transformar o processo de aprendizagem em algo prazeroso, de qualidade e que orienta os educandos a aprender a viver como indivíduos em processo de transformação.

Ao entendermos a educação como um processo historicamente produzido e o papel do educador como agente desse processo, que não se limita a informar, mas ajudar as pessoas a encontrarem sua própria identidade, de forma a contribuir positivamente na sociedade, e que o brincar tem sido enfocado como uma alternativa para a formação do ser humano, os cursos que lidam com a formação do profissional que trabalhará com a infância precisa ser repensado.

Os professores, apoiados pelos pais, se preocupam somente com conteúdos, antecipando a escolarização com apostilas, cartilhas, material xerocado e mimeografado, tarefas e trabalhos que tomam o dia da criança tanto na escola quanto em casa. É necessária uma resistência a estas concepções desfavoráveis que prejudicam uma visão holística da formação do indivíduo.

É necessário que os professores valorizem os aspectos artísticos e lúdicos em suas práticas pedagógicas valorizando o conhecimento e a cultura de cada criança. É relevante perceber as crianças não somente

como receptoras de cultura, mas como autores sociais que participam ativamente dessa transmissão cultural, pois elas possuem suas próprias formas de significar o mundo em que vive (DEBORTOLI, 1999).

Para Kishimoto (2001) as atividades livres são vistas por alguns professores como descanso de atividades dirigidas e não como forma de socialização e integração das crianças, o que dificulta justificá-las como parte do projeto pedagógico.

Considerando tais deficiências constatadas na práxis do educador, os cursos de formação dos profissionais que tem como objetivo a formação para aqueles que trabalharão com a infância passaram a contemplar, recentemente, informações sobre propostas curriculares relativas à organização da rotina e do espaço físico da escola, das formas de envolvimento das crianças nas atividades, além da avaliação do grau de interação do profissional com a criança.

Os conhecimentos precisam ser funcionais, isto é, devem ser efetivamente utilizados pelos alunos em situações que lhes coloquem problemas a serem solucionados. Nessa perspectiva, os conhecimentos oferecidos para a aprendizagem devem aproximar-se o máximo possível das práticas sociais reais e integrarem a lógica de cada área de conhecimento humano. Isto significa dizer que nos Referências Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), não está se referindo a conhecimentos fragmentados e sistematizados para fins únicos de ensino, mas sim a todo e qualquer conceito, atitude e procedimento que tenha um significado para a criança.

As atitudes resilientes na educação ainda são um desafio para formar sujeitos livres, responsáveis e sociáveis. Isto significa que tal aspecto é instigado pela relação com o outro e com o meio em que atua. Sendo assim, o professor se torna o principal agente de transformação para inserir a escola num espaço democrático onde todos tenham as mesmas possibilidades de desenvolver-se adequadamente.

4. Considerações finais

Nossos estudos indicaram uma reflexão mais atenta em relação a prática pedagógica no movimento da arte e da ludicidade. Os rumos de tais reflexões mergulham em um esforço de conceber e discutir práticas e teorias da linguagem artística e lúdica. Sentimo-nos convidadas a discutir as ações e as idéias que queremos modificar na educação em arte, como um desafio e compromisso com as transformações na sociedade.

As pesquisas reafirmaram que pode existir uma escola mais humana, com mais vida, mais alegria e que nós podemos construí-la. Trata-se de um desafio interdisciplinar, dadas às características que engendram o processo da formação docente: condições objetivas e subjetivas de vida, trabalho e formação de sujeitos, limitações das mais diversas.

Implica então, reconhecer que a docência não se dá num contexto isolado, ela perpassa as determinantes políticas, econômicas e sociais que contextualizam as necessidades da sociedade no que diz respeito à educação e formação. E, a resiliência na formação na formação de professores significa capacidade de sair fortalecido diante das adversidades que surgirão durante sua carreira docente, tendo capacidade de sair fortalecido e conseqüentemente aprimorar a capacidade dos educandos ao lidarem com as próprias dificuldades.

Os desafios e os dilemas da formação do educador em nossos tempos solicitam um exercício de debate, de diálogo, elaboração e reelaboração na coletividade dos princípios, das atividades, tendo como resultante da atitude reflexiva, uma docência de qualidade.

Referências

- Assis, S.G;** Pesce, R.P; avanci, j.Q. *Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- Brasil.** *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e Cultura. Brasília: MEC, 1998.
- Debortoli, J. A.** *Com olhos de crianças: a ludicidade como dimensão fundamental da construção da linguagem e da formação humana*. Licere: Revista do Centro de Estudos de Lazer e Recreação, 2(1), 105-117, 1999.
- Fazenda, Ivani (Org.).** *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001. (Org.). *Interdisciplinaridade na educação brasileira: 20 anos*. São Paulo: CRIARP, 2006.
- Gardner. H.;** Hatchb, T. *Multiple intelligences go to school: educational implications of the theory of Multiple Intelligences*. Educational Researcher, v.18, n.8, 1989.
- Hernández, F.** *Educación y Cultura Visual*. Sevilha: Publicaciones M.C.E.P, 1997.
- Kishimoto, Tizuko Morchida.** *Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis*. Educação & Pesquisa, 2001.
- Rogers, C. R.** *Terapia centrada no cliente*. São Paulo, SP: Martins Fontes. (Original publicado em 1951).1992.
- Snyders, G.** *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1998.
- Tavares, José (Org.).** *Resiliência e Educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

Envolvimento dos alunos na escola: Análise em função dos direitos percebidos e ano de escolaridade

Students' Engagement in School: Analyses according to perceived rights and grade level

Feliciano H. Veiga¹, R. Burden², Z. Pavlovic³, H. Moura⁴, D. Galvão¹

¹ *Universidade de Lisboa (PORTUGAL)*

² *University of Exeter (UNITED KINGDOM)*

³ *University of Liubliana (SLOVENIA)*

⁴ *Direção Geral de Educação (PORTUGAL)*

Resumo

Enquadramento conceptual: a valorização e a atualidade do construto “Envolvimento dos alunos na escola” (EAE) têm sido salientadas na literatura teórica, observando-se, no entanto, falta de estudos empíricos com instrumentos multidimensionais e validados. **Objetivo:** procurar respostas para o seguinte problema de investigação: como se distribuem os alunos pelos níveis de envolvimento e de direitos percebidos na escola, como se relacionam estas variáveis, e como é que tal relação é mediada pelo ano de escolaridade? **Método:** a amostra foi constituída por 685 estudantes das diferentes regiões do país, de ambos os sexos, repartidos pelo 6º, 7º, 9º e 10º ano de escolaridade. Os dados foram recolhidos em contexto de sala aula através de um inquérito que incluiu itens da “Children’s Rights Scale” (Hart et al., 1996; Veiga, 2001) e o questionário “Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma Escala Quadri-dimensional”, especificamente com as dimensões cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa (Veiga, 2013), com qualidades psicométricas elevadas. **Resultados:** As análises de variância dos resultados no envolvimento (anova two-way 2x2), em função do ano (6º e 7º *versus* 9º e 10º) e dos direitos percebidos (baixos e altos), permitiram encontrar um efeito principal, significativo, do ano na dimensão cognitiva, agenciativa e EAE total; o efeito dos direitos percebidos (DP) manifestou-se em todas as dimensões do EAE, com elevado nível de significância, destacando um superior envolvimento nos alunos com direitos altos; os efeitos significativos da interação das variáveis ano e DP surgiram nas dimensões cognitiva, agenciativa e EAE total. Na dimensão cognitiva, como nas restantes, a interação ficou a dever-se à diminuição do envolvimento do 6º/7º para os 9º/10º anos, no grupo de alunos com direitos altos, ao passo que se manteve estável no grupo com direitos baixos. **Conclusões:** Os

resultados, confrontados com a falta de estudos sobre estes conceitos, são enquadrados na perspetiva cognitivo-social do desenvolvimento na adolescência, relevando a importância da promoção dos direitos dos alunos na escola.

Palavras-chave: envolvimento dos alunos na escola, direitos dos alunos, ano de escolaridade, adolescência.

Abstract

Conceptual Framework: the value and contemporaneity of the construct “Students engagement in school” (SES) has been highlighted in the theoretical literature, despite the lack of empirical studies using validated multidimensional instruments. **Purpose:** to seek answers to the following research problem: How do students distribute by levels of school engagement and perceived rights, how do these variables relate, and how is such relation mediated by grade level? **Method:** the sample included 685 students from various regions of the country, from both sexes and divided by 6th, 7th, 9th and 10th grade. The data were collected in classroom context, through a survey which included items from the “Children’s Rights Scale” (Hart et al., 1996; Veiga, 2001) and from the questionnaire “Students’ Engagement in School: a Four Dimensional Scale (SES-4DS)”, specifically comprising the cognitive, affective, behavioral and agency dimensions (Veiga, 2013), with high psychometric qualities. **Results:** Variance analyses of the engagement results (anova two-way 2x2), according to grade level (6th and 7th versus 9th and 10th) and perceived rights (low and high), allowed to find a significant main effect of the grade level in the cognitive and agentic dimensions, as well as in SES total score; the effects of the perceived rights (PR) manifested in all SES dimensions, with a high level of significance, being emphasized a higher engagement in students with high perceived rights; the significant effects of the interaction of the variables year and PR emerged in the cognitive and agentic dimensions, as well as in SES total score. In the cognitive dimension, as in the other, the interaction was due to the decrease of engagement from 6th/7th to 9th/10th grades, in the group of students with high rights, whereas remaining stable in the group of students with low rights. **Conclusions:** The results, confronted with the lack of research on these concepts, are considered within the perspective of social-cognitive development in adolescence, emphasizing the importance of promoting students’ rights in school.

Keywords: students’ engagement in school, students’ rights, grade level, adolescence.

1. Importância e existência dos direitos dos alunos

É notória a ausência de estudos sobre as perceções e a evolução dos direitos dos jovens, não só em diferentes contextos da vida, mas, especificamente, no contexto escolar (Symonides, 2000; UNESCO, 1998; Veiga, 2007). Destaca-se um estudo de Hart (2001), iniciado em 1993, que incluiu 23

países, entre os quais Portugal, o qual veio salientar, não só a perceção da existência de direitos na família e na escola (Hart, Pavlovic, & Zeidner, 2001), como também a importância que lhes é atribuída pelos estudantes. O questionário utilizado foi composto por 40 itens, os quais procuraram refletir os direitos das crianças, tal como foram estabelecidos pelas Nações Unidas. A amostra incluiu jovens com idades entre os 12 e 14 anos, de ambos os sexos, considerando diversos níveis socioculturais e meios de origem (rural/urbano). Na generalidade dos países, a amostra considerou a importância dos direitos como superior à sua existência, ainda que, por comparação de contextos, seja atribuída maior importância aos direitos em casa do que na escola, e exista a perceção de uma menor existência de direitos na escola do que em casa. Foram encontradas diferenças segundo o género, a favor das raparigas, e também considerando o estatuto socioeconómico. A perspetiva dos professores (14 países envolvidos) acerca dos direitos dos alunos revelou-se praticamente coincidente com a dos estudantes; a importância de direitos foi considerada superior tratando-se do meio familiar, ainda que a perceção da sua existência seja semelhante em ambos os contextos (escola e casa).

No que reporta, especificamente, aos dados recolhidos em contexto português, Veiga (2002) utilizou uma amostra de 294 alunos, do 7º ao 9º ano de escolaridade, de ambos os sexos, e encontrou uma menor perceção de direitos em alunos: pertencentes a contextos familiares com um nível de instrução mais baixo; do 9º ano de escolaridade, comparativamente ao 7º e 8º anos; com reprovações; com um tipo de autoridade parental autoritária e menor coesão familiar; com menores aspirações académicas. O contexto escolar é percebido com uma menor existência de direitos, comparativamente à família, e não foram encontradas diferenças considerando a variável género.

Alguns autores (Veiga, 2002; Veiga & Melo, 2005) têm vindo a destacar a importância do estudo dos direitos dos alunos, tendo realizado pesquisas sobre a perceção que os estudantes apresentam dos seus direitos, quer na escola, como no contexto familiar, utilizando, para o efeito, a *Children's Right Scale* (Hart et al., 1996; Veiga, 1999), instrumento que permite avaliar, numa escala do tipo *likert*, a existência e importância atribuída aos direitos, nos dois contextos referidos, considerando as seguintes dimensões: autodeterminação, instrução, reconhecimento-estima, relação sócio-emocional, proteção-segurança e provisão básica. Num estudo com 318 alunos do 7º, 9º e 11º anos, Veiga e Melo (2005) analisaram as diferenças na perceção de existência de direitos, em função do ano de escolaridade, verificando uma superioridade de direitos a favor dos estudantes mais novos. Não se verificou interação entre as variáveis ano de escolaridade e nacionalidade. Quanto ao tipo de direitos, a perceção de existência dos mesmos foi inferior em aspetos ligados à autodeterminação, proteção e provisão. Veiga (2001; 2007; 2009) tem vindo ainda a debruçar-se sobre a promoção dos direitos em contexto escolar, especificamente através da implementação, com Professores, de um modelo baseado numa perspetiva centrada na comunicação interpessoal – Modelo Comunicacional Eclético (MCE). Em 2007, Veiga (2007) estudou 1065 sujeitos do 7º, 9º e 11º anos, de ambos os

sexos e nacionalidade Portuguesa ou PALOP. Na generalidade, os alunos reconheceram a existência de direitos, independentemente da nacionalidade, ainda que a perceção de existência de direitos relacionados com a autodeterminação, proteção e provisão se tenha apresentado inferior. No que concerne ao direito à instrução, foram encontradas diferenças no 11º ano, sendo que os alunos PALOP percebem a existência de menos direitos. A implementação do MCE teve mais impacto nos alunos do 7º ano, por comparação aos do 9º. Veiga, García, Neto e Almeida (2009) analisaram a extensão da existência de direitos em 537 estudantes dos mesmos anos de escolaridade, com mães portuguesas e com mães imigrantes, tendo encontrado resultados semelhantes ao estudo anterior.

2. Envolvimento e Direitos dos Alunos na Escola

A relação entre Envolvimento na Escola e Direitos dos Alunos constitui ainda um campo de pesquisa a explorar. No entanto, os estudos que relacionam o clima organizacional, social e instrucional da escola com o envolvimento dos alunos, sugerem a existência de efeitos dos direitos, quer no envolvimento, quer no desempenho académico (Ryan, & Kaplan, 2007), muito embora o modo como tal influência se aplica aos diferentes tipos de envolvimento (cognitivo, emocional, comportamental e agenciativo) permaneça por elucidar. Zyngier (2007) estudou adolescentes australianos, tendo encontrado que o não envolvimento constitui uma forma de resistência contra práticas consideradas irrelevantes ou culturalmente inapropriadas e, portanto, uma luta pelos direitos

Na literatura, é possível encontrar uma associação entre os direitos e a motivação intrínseca e, portanto, o envolvimento e a auto-estima (Covell, McNeil, & Howe, 2009). Um outro autor (Covell, 2010) sugere que o que diferencia as escolas respeitadoras de direitos das escolas ditas tradicionais é a extensão da possibilidade de participação nas decisões. A participação concretiza-se num ambiente onde as crianças são, explicitamente, ensinadas quanto à existência e natureza dos seus direitos. Covell (2010) analisou o envolvimento dos alunos em função da frequência de escolas cujos princípios se baseiam nos direitos das crianças, expressos na convenção das Nações Unidas, por comparação com escolas ditas tradicionais. A mostra incluiu crianças com idades entre os 9 e os 11 anos, e o instrumento utilizado foi desenvolvido pela autora, com base em trabalhos de outros autores (Furlong et al., 2003; Jimerson et al., 2003): *The Young Students' Engagement in School Scale* (YESS). Foi encontrado um nível mais elevado de envolvimento nos alunos que frequentam escolas que veiculam os direitos das crianças, quando comparadas com os seus pares de escolas tradicionais, particularmente em três das quatro dimensões do envolvimento: *clima de respeito pelos direitos, participação, e harmonia interpessoal*, não se verificando diferenças na dimensão *orientação académica*. Covell (2010) observou ainda diferenças em função do género, a favor das raparigas, no

nível de envolvimento, na motivação intrínseca e nas aspirações educacionais, indo ao encontro da literatura. Não foi verificada interação entre o género e o tipo de escola. Estes resultados parecem sugerir que os estudantes se envolvem mais na escola quando percebem a existência de direitos, quer no currículo formal, quer no currículo oculto (Covell, 2010).

Por seu turno, a intervenção em meio escolar, no sentido da promoção de direitos, possui alguma documentação empírica que aponta para a sua valia; particularmente a implementação do MCE com Professores associou-se a uma melhoria dos direitos percebidos pelos alunos (Veiga, 2004; 2007; Veiga et al, 2009), sendo que as idades mais jovens parecem ser aquelas onde a intervenção surge mais favorecida (Veiga, 2007; Veiga et al, 2009). Através da implementação de um programa de Intervenção com a Análise Transaccional, em alunos do 8º ano (Veiga, 2004), verificou-se que os direitos aumentaram e que ocorreu uma melhoria da adequação comportamental dos estudantes na escola. Cabe à escola, mas principalmente ao Professor, a promoção dos direitos dos estudantes, quer em relação a si mesmos, como em relação ao outro (Veiga et al., 2009). Alguns autores sugerem a adoção de uma perspetiva de Direitos Humanos em contexto escolar (Burden, 1993; Veiga, 1999; Veiga et al., 2009; Ward & Birgden, 2007). Esta passará, não apenas pela sua inclusão no currículo, mas principalmente por veicular esta perspetiva nas vivências diárias de escola, tendo como referência os princípios consignados pelas Nações Unidas e a construção de uma escola intercultural, assente na igualdade de oportunidades e respeitadora das diferenças (Veiga et al, 2009).

3. Estudo Empírico

Assume-se a definição do EAE proposta em anterior estudo (Veiga, 2012; 2013), como a vivência de uma força centrípeta do aluno para a escola, que abrange as seguintes dimensões: (1) dimensão agenciativa: liga-se a uma conceptualização do aluno visto como agente da ação, com iniciativas, intervenções nas aulas, diálogos com o professor, questões levantadas e sugestões feitas aos professores; (2) dimensão afetiva: o conteúdo dos itens tem a ver com a ligação à escola, em que a amizade, recebida e praticada, é saliente, bem como o sentido de inclusão e pertença à escola; (3) dimensão cognitiva: assenta no processamento da informação, com procura de relações entre conceitos, gestão da informação e elaboração de planos de excussão; e (4) dimensão comportamental: inclui indicadores de condutas específicas, como o perturbar intencionalmente as aulas, o ser incorreto com os professores, o estar distraído nas aulas e, ainda, o faltar às aulas. Os itens desta dimensão são todos inversos.

Neste contexto, e dada a falta de estudos, o objetivo geral do presente estudo foi procurar respostas para o seguinte *problema de investigação*: como se distribuem os alunos pelos níveis de envolvimento e de direitos na escola, como se relacionam estas variáveis entre si, e como é que tal relação é mediada pelo ano de escolaridade?

4. Metodologia

4.1 Amostra

Este estudo faz parte de um projeto nacional mais vasto. Foi utilizada uma amostra não aleatória, de conveniência. Os critérios de amostragem conduziram à inclusão de estudantes que frequentavam anos de transição (6º/7º e 9º/10º), de acordo com o sistema de ensino Português. Os critérios de amostragem tiveram em conta a inclusão de alunos matriculados em escolas rurais e urbanas, do norte, centro e sul, bem como do arquipélago dos Açores do país. O estudo incluiu 296 rapazes e 389 raparigas, de diferentes regiões do país (norte, centro, sul e ilhas). Quatro anos de escolaridade foram incluídos na amostra, 6º ano (n=138), 7º ano (n=170), 9º ano (n=197), e 10º ano (n=180). A idade dos alunos variou de 11 anos (12.3%) a 21 anos (apenas um), com média 13.82 (D.P. = 1.92). Como habitualmente acontece em amostras portuguesas, a percentagem de raparigas (56.8) foi superior à de rapazes (43.2%). Neste estudo, a grande maioria dos alunos não apresentou retenções (82.5%), alguns apresentaram uma retenção (12.4%), e outros (4.1%) tiveram duas ou mais retenções.

4.2 Instrumentos e procedimento

Envolvimento dos Alunos na Escola. A recolha de dados foi efetuada com a escala “Envolvimento dos Alunos na Escola: uma escala quadri-dimensional” (EAE-E4D), elaborada por Veiga (2013), e a “Children’s Rights Scale”, CRS (Hart et al., 1996). A EAE-E4D é constituída por 20 itens que visam avaliar o envolvimento dos alunos nas dimensões: cognitiva (itens 1-5), afetiva (itens 6-10), comportamental (itens 11-15) e a agenciativa (itens 16-20). O envolvimento total é medido pela soma das pontuações nos 20 itens, após inversão do valor numérico dos itens inversos. A escala de resposta aos itens é de tipo Likert, de 6 pontos, onde 1 corresponde a total desacordo e 6 a total acordo. As pontuações mais elevadas traduzem um maior envolvimento. A escala EAE-E4D caracteriza-se ainda, nas suas dimensões específicas, como se segue: dimensão cognitiva (exemplo de um item, “Quando eu escrevo minhas atribuições, gostaria de começar por elaborar um plano

de o texto para escrever”; $\alpha = 0,77$); afetiva (por exemplo, “A minha escola é um lugar onde eu faço amigos facilmente”; $\alpha = 0,82$); comportamental (por exemplo, “Estou distraído nas aulas”; $\alpha = 0,71$); e agenciativa (por exemplo, “Apresentar sugestões para o professores para melhorar as aulas”; $\alpha = 0,86$). Cada dimensão foi avaliada por cinco itens, que foram respondidos numa escala tipo Likert de seis pontos, variando de 1 “Discordo totalmente” a 6 “Completamente concordo”. Os itens incluídos na dimensão comportamental apresentaram uma formulação invertida e foram recodificados para análise de dados. As pontuações possíveis em cada dimensão variaram de cinco a 30. Escores mais altos em cada uma dessas dimensões foram interpretados como dos alunos maior envolvimento na escola.

Os direitos dos alunos na escala. Foi utilizada a versão da “Children’s Rights Scale”, CRS (Hart et al., 1996; Veiga, 2001), adaptada por Veiga (2002), aqui reduzido a 6 itens: 1. Ter influência nas decisões sobre a sua vida; 2. Ter possibilidade de desenvolver todas as suas capacidades e talentos; 3. Receber atenção e orientação de adultos que o estimam; 4. Ter oportunidade de estar com os seus amigos; 5. Ser tratado com justiça quando comete algum erro; 6. Ter tempo e um lugar para estar sozinho(a), sem ser incomodado(a) pelos outros. O tipo de respostas é de 1 a 6 (discordo totalmente a concordo totalmente). No estudo da consistência interna da CRS, deparou-se com alphas de 0.73 (amostra total), 0.77 (6º e 7º anos), e 0.67 (9º e 10º anos).

Procedimento. Os dados foram recolhidos em sala de aula, tendo sido respeitados os procedimentos éticos requeridos aos processos de investigação.

4.3 Resultados

Na Tabela 1, observa-se a distribuição das percentagens de discordância (D) e concordância (C) com o conteúdo dos itens na Children’s rights scale (CRS). O item com maior concordância (92,8%) é o item 4 (“Ter oportunidade de estar com os seus amigos”), e o que apresenta menos concordância é o item 6 (“Ter tempo e um lugar para estar sozinho(a), sem ser incomodado”).

Tabela 1. Distribuição das percentagens de discordância (D) e concordância (C) com o conteúdo dos itens na Children's rights scale (CRS).

Itens da CRS / Percentagens	% D	% C
1. Ter influência nas decisões sobre a sua vida.	31,2	68,8
2. Ter possibilidade de desenvolver todas as suas capacidades e talentos.	21,0	79,0
3. Receber atenção e orientação de adultos que o estimam.	20,0	80,0
4. Ter oportunidade de estar com os seus amigos.	07,2	92,8
5. Ser tratado com justiça quando comete algum erro.	19,6	80,4
6. Ter tempo e um lugar para estar sozinho(a), sem ser incomodado(a)	43,6	56,4

C=concordo; D=discordo.

A distribuição das respostas nos itens da escala de Envolvimento na escola (EAE-E4D), em termos de percentagem de discordância versus concordância com o conteúdo do item, pode ser encontrada em recente estudo (Veiga, in press). À semelhança do ocorrido nos itens da CRS, a tendência dos sujeitos foi para concordar, em elevado grau, com o conteúdo do item, no sentido positivo e esperado.

Dado o problema de investigação em estudo, procedeu-se à determinação das correlações entre as dimensões do envolvimento (EAE) e os itens dos direitos CRS (Tabela 2). Observa-se a existência de correlações significativas e no sentido esperado, sobretudo na dimensão cognitiva e total do envolvimento, bem como no item 2 ("Ter possibilidade de desenvolver todas as suas capacidades e talentos") e no item 3 ("Receber atenção e orientação de adultos que o estimam") dos direitos. As menores correlações situam-se no item 6 ("Ter tempo e um lugar para estar sozinho, sem ser incomodado").

Tabela 2. Correlações entre as dimensões do envolvimento (EAE) e os itens dos direitos na escola (CRS).

EAE / Itens da CRS	1	2	3	4	5	6
Cognitiva	,239**	,317**	,262**	,146**	,198**	,184**
Afetiva	,103**	,221**	,235**	,299**	,207**	,166**
Comportamental	,072	,187**	,207**	,182**	,223**	,022
Agenciativa	,209**	,254**	,200**	,134**	,056	,088
Total	,252**	,381**	,345**	,285**	,245**	,184**

*p<0,05; **p<0,01

Itens: 1. Itens dos direitos (CRS): 1. Ter influência nas decisões sobre a sua vida; 2. Ter possibilidade de desenvolver todas as suas capacidades e talentos; 3. Receber atenção e orientação de adultos que o estimam; 4. Ter oportunidade de estar com os seus amigos; 5. Ser tratado com justiça quando comete algum erro; 6. Ter tempo e um lugar para estar sozinho(a), sem ser incomodado(a).

Procurou-se estudar os resultados dos sujeitos distribuídos por dois momentos algo distintos do processo evolutivo, considerando-se dois grupos: um, formado por alunos do 6º/7º anos, e outro, constituído por alunos do 9º/10º anos. Pretendeu-se, concomitantemente, indagar se existiam diferenças estatisticamente significativas, nas dimensões do envolvimento, entre alunos com baixo e com alto índice de direitos. Um outro objetivo foi ver se ocorria *efeito significativo da interação* das variáveis direitos e ano de escolaridade nos resultados obtidos no envolvimento.

Assim, no Tabela 3, apresentam-se os valores da média e do desvio-padrão dos resultados nas dimensões do envolvimento, obtidos por grupos repartidos por anos de escolaridade e pelos direitos, dicotomizados em baixo e alto índice de existência na escola. No Tabela 4, aparecem os resultados da ANOVA two-way. Pode observar-se o *efeito principal* do ano de escolaridade. Os resultados dos alunos do 6º e 7º anos são mais elevados do que os do 9º e 10º anos, nas dimensões cognitiva (COG), agenciativa (AGE) e pontuação total do envolvimento (EAETOT); na dimensão afetiva (AFE) e comportamental (COM), as médias não se diferenciam. O *efeito principal* dos direitos foi mais extensivo. Os resultados foram mais elevados nos alunos com maior índice de direitos, e isto em todas as dimensões do envolvimento; os análises de variância realizadas (ANOVAs 2x2) revelaram que as diferenças no envolvimento, entre os alunos como menor e maior índice de direitos, e a superioridade destes últimos, adquirem elevados níveis de significância estatística em todas as dimensões do envolvimento ($p < 0.001$).

O *efeito da interação* das variáveis, direitos e ano de escolaridade, ocorreu na dimensão cognitiva, agenciativa e envolvimento total. Na dimensão cognitiva, a interação ficou a dever-se à diminuição do envolvimento do 6º/7º para os 9º/10º anos, no grupo de alunos com alto índice de direitos ($t=6,01$; $Gl=351$; $p < 0.001$), ao passo que se manteve estável no grupo com baixo índice de direitos. Na dimensão agenciativa, verificou-se o mesmo tipo de oscilação: diminuição do envolvimento agenciativo no grupo com alto índice de direitos ($t=2,88$; $Gl=351$; $p < 0.01$), e estabilidade no grupo com baixo índice de direitos (ns). No envolvimento Total, a variação foi semelhante: diminuição ($t=2,87$; $Gl=351$; $p < 0.01$) e estabilidade, conforme o respetivo grupo.

Tabela 3. Média e desvio-padrão no envolvimento (EAE), em função do ano e dos direitos na escola (DE)

EAE			Cognitiva		Afetiva		Comportamental		Agenciativa		Total		
	Ano	DE	N	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
6º e 7º	baixo		129	17,7	0,4	23,6	0,4	26,4	0,3	17,6	0,5	85,2	1,0
	alto		179	21,5	0,3	26,4	0,3	27,7	0,2	20,6	0,4	96,2	0,8
9º e 10º	baixo		203	17,0	0,3	23,5	0,3	26,3	0,2	17,5	0,4	84,3	0,8
	alto		174	18,5	0,3	25,4	0,3	27,0	0,3	18,8	0,4	89,7	0,9

Tabela 4. Análises de variância nas dimensões do envolvimento (EAE), em função do ano e dos direitos na escola (DE)

	GL	Cognitiva			Afetiva			Comportamental			Agenciativa			EAE-E4D Total		
		QM	F	S	QM	F	S	QM	F	S	QM	F	S	QM	F	S
Ano	1	599,7	28,3	***	46,4	2,3	ns	24,4	2,2	ns	149,5	4,7	*	2348,8	18,2	***
DE	1	1174,6	55,4	***	897,7	43,6	***	157,4	14,3	***	833,0	26,2	***	11160,4	86,5	***
DE*Ano	1	216,4	10,2	***	33,7	1,6	ns	18,0	1,6	ns	120,4	3,8	*	1276,3	9,9	***

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

5. Conclusão

O estudo das oscilações do envolvimento na escola ao longo da adolescência ganha importância e atualidade, até porque a investigação tem vindo a relevar a ideia de que os alunos envolvidos evidenciam melhor ajustamento sócio escolar, quer em termos de rendimento académico quer de comportamento (Klem & Connel, 2004; Reeve & Tseng, 2011; Veiga et al., 2012), donde poderão derivar benefícios para as famílias e para a sociedade.

Utilizou-se neste estudo, de natureza transversal, a escala de “Envolvimento dos Alunos na Escola: uma escala quadri-dimensional” (EAE-E4D) e importantes itens da escala de direitos CRS. O envolvimento dos alunos na escola aparece, na literatura revista, como uma via de realização académico e poderá diminuir a ocorrência de problemas de comportamento e de dificuldades na adolescência. Os alunos com menores direitos na escola estão entre os que apresentam menor envolvimento. Os dados do presente estudo indicam percentagens elevadas de alunos com envolvimento e com direitos existentes na escola, podendo indicar o valor que os jovens atribuem ao que aí ocorre e a satisfação daí derivada. Uma perceção de menores direitos e o enfraquecimento das ligações à escola poderão contribuir para inadequadas formas de convivência, o insucesso e o abandono escolar.

O maior envolvimento nos alunos que percecionam a existência de mais direitos na escola sugere o benefício de medidas de promoção dos direitos dos alunos, sobretudo dos menos envolvidos, como forma de aumentar a sua ligação à escola, com diminuição do fracasso e do abandono escolar. Os problemas escolares dos alunos poderiam encontrar aí uma boa forma de prevenção e de resolução.

Nas funções sociais da escola, destaca-se a de ensinar e educar, apoiando os alunos, sobretudo os que apresentam mais necessidades. Será, assim, de esperar um progressivo aumento de efeitos positivos nos alunos ao longo dos anos de escolaridade. No entanto, os dados do presente estudo mostram uma diminuição do envolvimento (dimensão cognitiva, agenciativa e total), ao longo da adolescência. Isto mesmo parece indicar que a escola não produz os efeitos positivos que dela se esperam, diminuindo a atração dos alunos para ela mesma, à medida que passam os anos de escolaridade.

A interação das variáveis direitos e ano de escolaridade ocorreu nas dimensões cognitiva, agenciativa e, ainda, no envolvimento total. Na dimensão cognitiva, a interação ficou a dever-se à diminuição do envolvimento do 6º/7º para os 9º/10º anos, no grupo de alunos com mais direitos, ao passo que no grupo com menos direitos não houve diminuição nem aumento. Na dimensão agenciativa, verificou-se o mesmo tipo de oscilação: diminuição do envolvimento no grupo com mais direitos e estabilidade no grupo com menos direitos. No envolvimento Total, a variação foi do mesmo tipo.

Estas oscilações do envolvimento poderão significar que a escola, face aos alunos com menos direitos no 6º / 7º anos, não os tem acompanhado até ao 9 / 10º anos, no sentido de aumentar o seu baixo envolvimento na escola; face aos alunos com mais direitos no 6º / 7º anos, a escola não tem conseguido estimular o seu envolvimento, pelo contrário, este diminui significativamente.

Por último, a ser assim, a falta de efeitos positivos da escola no envolvimento leva a sugerir a introdução de estruturas de apoio e acompanhamento a tais alunos. A falta de estudos prévios dificulta qualquer comparação e aponta para a necessidade de posteriores pesquisas de aprofundamento. A ampliação de serviços de psicologia escolar poderá constituir uma via que se sugere.

Nota:

A correspondência relativa a este artigo pode ser enviada para Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa. E-mail: fhveiga@ie.ul.pt. Este artigo é um produto do Projeto PTDC/CPE-CED/114362/2009 - Envolvimento dos Alunos na escola: Diferenciação e Promoção, financiado por Fundos Nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), e coordenado por Feliciano H. Veiga. Uma versão ampliada e em inglês pode ser encontrada em Veiga, Burden, Pavlovic, Moura, & Galvão (2014).

Referências

- Burden, R.** (1993). Taking a Human Rights Perspective: Some Basic Implications for the Practicing School Psychologist, *School Psychology International*, 14, 195–98.
- Covell, K.** (2010). School engagement and rights-respecting schools. *Cambridge Journal of Education*, 40(1), 39–51.
- Covell, K., McNeil, J., & Howe, R.** (2009). Reducing teacher burnout by increasing student engagement: A children's rights approach. *School Psychology International*, 30(3), 282–290.
- Furlong, M., Whipple, A., Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S.** (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8, 99–113.
- Hart, S., Pavlovic, Z., & Zeidner, M.** (2001). The ISPA Cross-National Children's Rights Research Project. *School Psychology International*, 22(2), 99–129.
- Hart, S., Zneider, M., & Pavlovic, Z.** (1996). Children's Rights: Cross National Research on Perspectives of Children and their Teachers, In M. John (ed.) *Children in Charge: The Child Right to a Fair Hearing* (pp. 38–58). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Jimerson, S., Campos, E., & Greif, J.** (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7–27.
- Klem, A., & Connell, J.** (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 264–274.
- Patrick, H., Ryan, A., & Kaplan, A.** (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83–98.
- Reeve, J., & Tseng, C.** (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257–267.
- Symonides, J.** (2000). *Human Rights: Concepts and Standards*. Paris: UNESCO.
- UNESCO** (1998). *Taking action for human rights in the twenty-first century*. Paris: Unesco.
- Veiga, F. H.** (1999). Perceções dos alunos portugueses acerca dos seus direitos na escola e na família. *Revista de Educação*, 8(2), 187–199.
- Veiga, F. H.** (2001). Students' Perceptions of their Rights in Portugal. *School Psychology International*, 22(2), 174–189.
- Veiga, F. H.** (2002). Representações dos alunos do 3º ciclo acerca da existência dos direitos psicossociais na escola. In M. Patrício (org.). *Globalização e Diversidade: A escola cultural, uma resposta* (pp. 333–352). Porto: Porto Editora.

- Veiga, F. H.** (2004). Promotion of rights and behavioural adequacy of students in school: Effects of a Transactional Analysis Program. In CIEFCUL. *Itinerários: Investigar em Educação* (661-670). Lisboa: Centro de Investigação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Veiga, F. H.** (2007). Os Direitos dos Alunos Jovens: Diferenciação e Promoção. In M. Sanches, F. Veiga, F., Sousa & J. Pintassilgo (Orgs.). *Cidadania e Liderança* (pp. 123-141). Porto: Porto Editora.
- Veiga, F. H.** (2009). Violência, direitos psicossociais e interações comunicacionais em jovens alunos: Elementos de alguns projectos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4, 355-364.
- Veiga, F. H.** (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 441-449.
- Veiga, F. H., & Melo, C.** (2005). Direitos dos Alunos, em função da escolaridade e nacionalidade, ao longo da adolescência. Comunicação apresentada no VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), Instituto Politécnico, Castelo Branco.
- Veiga, F. H., Burden, R., Pavlovic, Z., Moura, H., & Galvão, D.** (2014). Students' Engagement in School, Perceived Rights and Grade Level. *Proceedings of EDULEARN14 Conference, 7th-9th July 2014, Barcelona, Spain, ISBN: 978-84-617-0557-37458.*
- Veiga, F. H.** (2012). *Autoconceito e disrupção escolar dos jovens: Investigação diferencial* (3ª ed., revista e ampliada). Lisboa: Editora Fim de Século.
- Veiga, F. H., Carvalho, C., Almeida, A., Taveira, C., Janeiro, I., Baía, S., Festas, I., Nogueira, J., Melo, M., & Caldeira, S.** (2012). Students' engagement in schools: differentiation and promotion In M. F. Patrício, L. Sebastião, J. M. Justo, & J. Bonito (Eds.), *Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação* (pp. 117-123). Montargil: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.
- Veiga, F. H., García, F., Neto, F., & Almeida, L.** (2009). The Differentiation and Promotion of Students' Rights in Portugal. *School Psychology International*, 30(4), 421-436.
- Ward, T., & Birgden, A.** (2007). Human Rights and Correctional Clinical Practice. *Aggression and Violent Behavior*, 12(6), 628-43.
- Zyngier, D.** (2007). Listening to teachers—listening to students: Substantive conversations about resistance, empowerment and engagement. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(4), 327-347.