

XIV

COLÓQUIO INTERNACIONAL
DE **PSICOLOGIA
E EDUCAÇÃO**

9 E 10 JULHO 2018

ISPA | LISBOA | PORTUGAL

▶ ATAS ◀

ORGANIZADORES

Vera Monteiro | Lourdes Mata
Margarida Alves Martins | José Morgado
José Castro Silva | Ana Cristina Silva | Marta Gomes

ISPA  CENTRO
DE EDIÇÕES

**XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE
PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO**

ATAS

TÍTULO: ATAS DO XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO
ORGANIZADORES: VERA MONTEIRO, LOURDES MATA, MARGARIDA ALVES MARTINS, JOSÉ MORGADO,
JOSÉ CASTRO SILVA, ANA CRISTINA SILVA, MARTA GOMES

© ISPA-CRL
RUA JARDIM DO TABACO, 34 • 1149-041 LISBOA
1ª EDIÇÃO: ABRIL 2019

COMPOSIÇÃO: ISPA – INSTITUTO UNIVERSITÁRIO

ISBN: 978-989-8384-55-3

XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

ATAS

Organizado por: Vera Monteiro; Lourdes Mata;
Margarida Alves Martins; José Morgado; José Castro Silva;
Ana Cristina Silva; Marta Gomes

9 e 10 de Julho de 2018
Lisboa, ISPA – Instituto Universitário

XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação

Organizado por Vera Monteiro, Lourdes Mata, Margarida Alves Martins, José Morgado, José Castro Silva, Ana Cristina Silva, & Marta Gomes
9 e 10 Julho de 2018, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário

ÍNDICE

LISTA DE AUTORES	1
NOTA INTRODUTÓRIA	
A Coordenação do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação	7
À DESCOBERTA DO MUNDO DA ESCRITA: UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO COM UMA CRIANÇA SURDA NO PRÉ-ESCOLAR Sebastião Pereira Palha & Margarida Alves Martins	9
A DIALÉTICA OBJETIVIDADE E SUBJETIVIDADE MEDIANDO A SIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA BEM SUCEDIDA NA ESCOLA: UM OLHAR SOBRE O LUGAR DOS AFETOS Eliana de Sousa Alencar Marques & Maria Vilani Cosme de Carvalho	23
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SEUS REFLEXOS NO ENSINO DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS Marta Maria Minervino dos Santos & Marta Auxiliadora da Silva Cavalcante	37
DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO SUPORTE DA AVALIAÇÃO E DO PLANEAMENTO Liliana Marques	51
AS EQUIPAS DE AUTOAVALIAÇÃO E O SEU DESEMPENHO Maria João de Carvalho & Cristina Folgado	59
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: AVANÇOS E IMPASSES COM FOCO NA QUALIDADE Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra, Lourdes Maria Rodrigues Cavalcanti, & Iracema Campos Cusati	75
CÍRCULO DE CULTURA COMO ESPAÇO DE FOMENTO AO CUIDADO EM SAÚDE: UMA EXPERIÊNCIA COM ADOLESCENTES NO INTERIOR DE PERNAMBUCO Silvana Cavalcanti dos Santos	85

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM ESTUDANTES BRASILEIROS E PORTUGUESES: UM ESTUDO COMPARATIVO Mara de Souza Leal, Lucy Leal Melo-Silva, & Maria do Céu Taveira	95
DA FORMAÇÃO INICIAL À PRÁTICA PEDAGÓGICA: ANÁLISE DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA Jorge Pinto & Ana Pires Sequeira	103
DIÁLOGOS SOBRE “EDUCAR HOJE” SOB MEDIAÇÃO DO CONCEITO VIGOTSKIANO PEREJIVÂNIE Maria Vilani Cosme de Carvalho & Francisco Antonio Machado Araujo	115
DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA UNIDADE INTEGRADA MARIA MATA Maria José Quaresma Portela Corrêa, Antonio Izomar Madeiro Rodrigues, João Carlos Pereira Coqueiro, Maria do Socorro Barros Silva, & Silvia de Fátima Nunes da Silva	129
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA VISÃO DE PROFESSORES DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL Érika Rodrigues de Freitas & Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas	141
EDUCAÇÃO TUTORIAL: CONTRIBUTOS AS PRÁTICAS CURRICULARES Silvana Cavalcanti dos Santos, Valquiria F. Bezerra Barbosa, & Ana Carla Silva Alexandre	155
ESCALA DE COMPETÊNCIAS E MÉTODOS DE ESTUDO (ECME – ES): ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR ANGOLANO Laurinda Mendes, Anabela Pereira, Agatângelo Eduardo, Jéssica Mendes, Evelyn Santos, Edgar Mesquita, & Lisneti Castro	163
IDENTIDADE DO PEDAGOGO DOCENTE: O CONTEÚDO DOS MEMORIAIS FORMATIVOS Otília Maria A. N. A. Dantas, & Laryssa Bezerra Lima	177
INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: PERSPETIVAS DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA PORTUGUESA Evelyn Michelini Fortes dos Santos, Paula Vagos, & Dayse Neri de Souza	193

LEITURA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: SENTIDOS E SIGNIFICADOS PRODUZIDOS PELOS DOCENTES Adriana Nunes de Souza & Maria Auxiliadora Cavalcante	207
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: CONSTRUÇÃO PARTILHADA DA IDENTIDADE PROFISSIONAL Ana Teresa Brito, Ana Rita Glória, Cátia Amaral, & Raquel Jesus	219
O AUTOCUIDADO DO CUIDADOR FAMILIAR: INTERVENÇÃO PSICOEDUCATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PESSOAIS/SOCIAIS Lisneti Castro, Dayse Neri de Souza, & Anabela Pereira	231
O CURSO DE PEDAGOGIA E A EAD: LIMITES E POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO DIGITAL Maria José Quaresma Portela Corrêa, Antonio Izomar Madeiro Rodrigues, João Carlos Pereira Coqueiro, Maria do Socorro Barros Silva, & Silvia de Fátima Nunes da Silva	241
O TRAUMA DA HIPERACTIVIDADE, OU A HIPERACTIVIDADE DO TRAUMA?: HISTÓRIA DE UM ESTUDO DE CASO João Serra de Almeida	255
OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA REDE DE APOIO À ESCOLARIZAÇÃO DE UMA ESTUDANTE COM PARALISIA CEREBRAL: A DIMENSÃO SUBJETIVA DO TRABALHO COLABORATIVO Alessandra Bonorandi Dounis & Neiza de Lourdes Frederico Fumes	277
SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES): AVANÇOS NA QUALIDADE DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra	291
SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM MODELO EM CONSTRUÇÃO Joana Cortes Figueira & Teresa da Silveira-Botelho	301
UMA TERAPIA DE MUDANÇA PARA AS FAMÍLIAS: INTERVENÇÃO SISTÊMICA E A REDE SECUNDÁRIA Cristina Cruz, Goreti Mendes, Helena Ventura, Dora Pereira, & Margarida Pocinho	315
O PAÍS DAS LETRAS Maria de Lurdes Moreira	323

Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação

Organizado por Vera Monteiro, Lourdes Mata, Margarida Alves Martins, José Morgado, José Castro Silva, Ana Cristina Silva, & Marta Gomes
9 e 10 Julho de 2018, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário

Lista de Autores

ADRIANA NUNES DE SOUZA (drikalagoas@hotmail.com)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, Brasil

AGATÂNGELO EDUARDO (agatangel@hotmail.com)
Universidade Agostinho Neto, Angola

ALESSANDRA BONORANDI DOUNIS
(alessandra_dounis@yahoo.com.br)
Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas, Brasil /
/ Universidade Federal de Alagoas, Brasil

ANA CARLA SILVA ALEXANDRE
(ana.alexandre@pesqueira.ifpe.edu.br)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Brasil

ANA PIRES SEQUEIRA (ana.sequeira@ese.ips.pt)

ANA RITA GLÓRIA (gloria.ana81@gmail.com)
Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, Lisboa /
/ ISPA – Instituto Universitário, Lisboa

ANA TERESA BRITO (anateresa.brito@emulrich.org)
Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, Lisboa

ANABELA PEREIRA (anabelapereira@ua.pt)
Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores,
Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro

ANTONIO IZOMAR MADEIRO RODRIGUES
(izomarmadeiro@hotmail.com)
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

CÁTIA AMARAL (catia.oliveira.amaral@gmail.com)
Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, Lisboa /
/ ISPA – Instituto Universitário, Lisboa

CRISTINA CRUZ (cristinacruz75@hotmail.com)

Núcleo de Apoio à Família e Aconselhamento Parental, Coimbra

CRISTINA FOLGADO (cris.folgado@gmail.com)

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

DAYSE NERI DE SOUZA (dayse.souza@unasp.edu.br)

Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro /

/ Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

DORA PEREIRA (dora.pereira@staff.uma.pt)

Universidade da Madeira

EDGAR MESQUITA (edgarmesquita@hotmail.com)

Departamento de Matemática, Universidade do Minho

ELIANA DE SOUSA ALENCAR MARQUES (esalencar123@gmail.com)

Universidade Federal do Piauí, Brasil

ÉRIKA RODRIGUES DE FREITAS (kikafr@gmail.com)

Universidade de Brasília, Brasil

EVELYN MICHELINI FORTES DOS SANTOS (evelynsantos@ua.pt)

Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro

FRANCISCO ANTONIO MACHADO ARAUJO

(chiquinhophb@gmail.com)

Universidade Federal do Piauí, Brasil

GORETI MENDES (nafap.dre@gmail.com)

Núcleo de Apoio à Família e Aconselhamento Parental, Coimbra

HELENA VENTURA (hcfventura@gmail.com)

Núcleo de Apoio à Família e Aconselhamento Parental, Coimbra

IRACEMA CAMPOS CUSATI

Universidade de Pernambuco, Brasil

JÉSSICA MENDES (jessika-dos-anjos@hotmail.com)

Universidade Lusíada, Lisboa

JOANA CORTES FIGUEIRA (joanacfigueira@gmail.com)

Instituto de Educação e Ciências de Lisboa

JOÃO CARLOS PEREIRA COQUEIRO (jccoqueiro@yahoo.com.br)

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

JOÃO SERRA DE ALMEIDA

ISPA – Instituto Universitário, Lisboa

JORGE PINTO (jorge.pinto@ese.ips.pt)

LARYSSA BEZERRA LIMA (laryssa.b.lima@gmail.com)

Universidade de Brasília, Brasil

LAURINDA MENDES (laurindamendes@ua.pt)

Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro

LILIANA MARQUES (liliana.marques@dge.mec.pt)

Direção Geral da Educação, Ministério da Educação, Lisboa

LISNETI CASTRO (lisnetimcastro@ua.pt)

Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro

LOURDES MARIA RODRIGUES CAVALCANTI

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

LUCY LEAL MELO-SILVA (lucileal@ffclrp.usp.br)

Universidade de São Paulo, Brasil

MARA DE SOUZA LEAL (marasleal@usp.br)

Universidade de São Paulo, Brasil

MARGARIDA ALVES MARTINS (mmartins@ispa.pt)

Centro de Investigação em Educação, ISPA – Instituto Universitário, Lisboa

MARGARIDA POCINHO (mpocinho@staff.uma.pt)

Universidade da Madeira

MARIA AUXILIADORA CAVALCANTE

(maria_auxiliadora8@hotmail.com)

Universidade Federal de Alagoas, Brasil

MARIA DAS GRAÇAS GONÇALVES VIEIRA GUERRA
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

MARIA DE LURDES MOREIRA (mlrm@uevora.pt)
Universidade de Évora

MARIA DO CÉU TAVEIRA (ceuta@psi.minho.pt)
Universidade do Minho

MARIA DO SOCORRO BARROS SILVA
(socorro.barrossilva@gmail.com)
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

MARIA JOÃO DE CARVALHO (mjcc@utad.pt)
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro /
/ Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Universidade do Porto

MARIA JOSÉ QUARESMA PORTELA CORRÊA
(mqmariajosequaresma790@gmail.com)
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

MARIA VILANI COSME DE CARVALHO (vilacosme@ufpi.edu.br)
Universidade Federal do Piauí, Brasil

MARTA AUXILIADORA DA SILVA CAVALCANTE
(maria_auxiliadora8@hotmail.com)
Universidade Federal de Alagoas, Brasil

MARTA MARIA MINERVINO DOS SANTOS
(marthaminervino@gmail.com)
Universidade Federal de Alagoas, Brasil

NEIZA DE LOURDES FREDERICO FUMES (neizaf@yahoo.com)
Universidade Federal de Alagoas, Brasil

OTÍLIA MARIA ALVES DA NÓBREGA ALBERTO DANTAS
(otiliadantas@unb.br)
Universidade de Brasília, Brasil

PAULA VAGOS (pvagos@upt.pt)
Universidade Portucalense, Instituto Portucalense de Desenvolvimento
Humano, Porto

RAQUEL JESUS (raqueljesus1994@gmail.com)

Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, Lisboa /
/ ISPA – Instituto Universitário, Lisboa

SEBASTIÃO PEREIRA PALHA (sebastiao.pereirapalha@gmail.com)

Centro de Investigação em Educação, ISPA – Instituto Universitário, Lisboa

SILVANA CAVALCANTI DOS SANTOS (annacavalcanty@gmail.com)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Brasil

SILVIA DE FÁTIMA NUNES DA SILVA

(silviadefatimanunesdasilvaa@yahoo.com)

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

TERESA DA SILVEIRA-BOTELHO (teresasbotelho@gmail.com)

Instituto de Educação e Ciências de Lisboa

VALQUIRIA F. BEZERRA BARBOSA

(valquiriaenfermeira@yahoo.com.br)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Brasil

Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação

Organizado por Vera Monteiro, Lourdes Mata, Margarida Alves Martins, José Morgado, José Castro Silva, Ana Cristina Silva, & Marta Gomes
9 e 10 Julho de 2018, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário

Nota Introdutória

Nos dias 9 e 10 de julho de 2018 realizou-se em Lisboa, no ISPA – Instituto Universitário, o XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação, subordinado ao tema geral “Educar Hoje: Diálogos entre Psicologia, Educação e Currículo”.

O evento, organizado pelo Departamento de Psicologia da Educação e o Centro de Investigação em Educação do ISPA – Instituto Universitário (CIE-ISPA), pretendeu criar um espaço de encontro entre os actores do universo da Psicologia e da Educação no âmbito da investigação e da intervenção, desde a educação de infância ao ensino superior, promovendo trocas interdisciplinares que promovessem a partilha de conhecimento e a divulgação de práticas em contextos educativos, formais ou informais.

Vivem-se tempos caracterizados por rápidas mudanças sociais, culturais e científicas e pela diversidade das comunidades educativas. Esta nova realidade exige contínua reflexão sobre o conhecimento e a intervenção da Psicologia, em particular, no domínio da Educação, pelo que a estruturação de espaços de divulgação e discussão de natureza interdisciplinar são cruciais.

Neste XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação foram apresentadas conferências, simpósios e comunicações de temáticas diferenciadas procurando justamente o alargamento e partilha de conhecimentos e práticas. Consideraram-se como pertinentes Avaliação em Contexto Educativo, Contextos Educativos e Comportamentos, Contextos sociais e Desenvolvimento, Diversidade e Educação, Educação, Família(s) e Comunidade, Ensinar e Aprender, Interculturalidade e Educação, Literacia e Educação, Motivação e Emoções e Problemáticas do Currículo.

Destas apresentações resultaram textos que dão conteúdo a este **Livro de Atas**. A sua divulgação tem como objetivo disponibilizar informação que possa contribuir para um aprofundamento da reflexão das temáticas abordadas, sendo que os conteúdos apresentados são da responsabilidade dos seus autores.

Agradecemos a todos aqueles que tornaram possível a realização deste Colóquio Internacional, em particular aos participantes e oradores convidados. Agradecemos ao ISPA-Instituto Universitário pelo apoio institucional bem como ao CIE-ISPA pelo suporte científico e organizativo.

Agradecemos ainda a todos os colaboradores do ISPA, estudantes e professores que nos ajudaram a realizar com sucesso este evento.

Com a colaboração deste leque diversificado de pessoas e estruturas, a quem renovamos o agradecimento, foi possível atingir o nosso objetivo também traduzido neste **Livro de Atas**.

A Coordenação do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação

Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação

Organizado por Vera Monteiro, Lourdes Mata, Margarida Alves Martins, José Morgado, José Castro Silva, Ana Cristina Silva, & Marta Gomes
9 e 10 Julho de 2018, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário

À descoberta do mundo da escrita: Um programa de intervenção com uma criança surda no pré-escolar

Sebastião Pereira Palha

Margarida Alves Martins

Resumo: A revisão de literatura tem vindo a demonstrar cada vez mais o enorme impacto que os programas de intervenção na linguagem escrita em idades mais precoces exercem na posterior aprendizagem formal da leitura e da escrita. Estes são cruciais pois permitem às crianças a construção de novos conhecimentos essenciais para o desenvolvimento da literacia emergente. Sendo assim, o presente estudo procurou desenvolver um programa de intervenção capaz de promover a evolução da linguagem escrita em crianças surdas em idade pré-escolar. Foi através de um estudo de caso com uma criança surda profunda que foi possível a realização de um pré-teste onde se avaliou os conhecimentos já existentes da criança sobre a linguagem escrita, a execução de um programa de intervenção baseado em princípios construtivistas e a aplicação de um pós-teste para se verificar o impacto deste programa. Recorrendo a diversas atividades relacionadas com a linguagem escrita, e tendo sempre em consideração a sua adaptação às características cognitivas e motivacionais da criança, conseguimos levar esta a compreender que as palavras são compostas por letras numa determinada sequência, a reforçar as relações entre os gestos, as imagens e as palavras impressas e a desenvolver a linguagem em situações comunicativas. Desta forma, concluiu-se que a promoção da reflexão acerca da linguagem escrita teve um impacto significativo na evolução do desenvolvimento da linguagem escrita ao permitir à criança colocar novas hipóteses infantis acerca do mundo da escrita, adquirindo conhecimentos relacionados com o princípio alfabético. Linhas orientadoras para o desenvolvimento da linguagem escrita em alunos surdos são sugeridas.

INTRODUÇÃO

As crianças surdas estão em situação de desigualdade face às crianças ouvintes no que respeita à literacia emergente. Isto porque a surdez, que se traduz na incapacidade de ouvir na sua plenitude, constitui-se como um

Este estudo foi financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia (UID/CED/04853/2016)

risco para o desenvolvimento global da criança e muitas vezes, como um obstáculo à evolução típica da linguagem. A não evolução da linguagem terá sérias repercussões nos vários domínios (e.g., cognitivo), nomeadamente no domínio escolar pois a perda auditiva pode originar um isolamento linguístico (Bandini, Oliveira, & Souza, 2006) que levará a dificuldades no desenvolvimento da literacia. Infelizmente, é comum que as crianças surdas enfrentem grandes desafios no acesso à literacia, encontrando diversos obstáculos que acabam por se enraizar ao longo do percurso académico (Dostal & Wolbers, 2014; Williams & Mayer, 2015).

Estes desafios surgem nas crianças surdas pois as deficiências auditivas podem impedir o aparecimento natural da língua oral, pondo em causa a sua aquisição duma linguagem que lhes permita uma aprendizagem sem limitações. De facto, a “linguagem é um fator essencial que suporta a literacia” (Mayer & Trezek, 2015, p. 37). No entanto, não é impossível que as crianças surdas adquiram naturalmente uma linguagem, se esta for visuo-espacial. De outra forma, a língua natural destas crianças deve ser a língua gestual (não oral) pois é a “única que a criança surda pode apropriar desde os primeiros meses de vida” (Baptista, Santiago, Almeida, Antunes, & Gaspar, 2011, p. 6).

Porém, há que considerar outro fator que também incrementa a dificuldade destas crianças em aprender a ler e a escrever que é o facto das línguas gestuais ou visuo-espaciais não terem modalidade escrita, isto é, apesar de possuírem as mesmas propriedades linguísticas que as línguas faladas (e.g., Friedmann & Szterman, 2011) não têm transposição para o papel pois são línguas autónomas não baseadas nas línguas orais da cultura ouvinte (Goldin-Meadow, & Mayberry, 2001). Mais ainda, a língua gestual não se assemelha ao modo escrito da língua falada por possuir uma estrutura gramatical própria, sendo organizada a nível espacial que contrasta com a organização sequencial da língua oral (Andrews, Leigh, & Weiner, 2004), tornando o processo de aprendizagem da leitura e da escrita uma entidade autónoma, não correspondente à língua gestual.

Isto significa que para as crianças surdas que comunicam através da língua gestual, o principal desafio está em estabelecer uma ponte entre o discurso interior (processado na modalidade gestual – primeira língua) e o discurso escrito (neste caso, como segunda língua – língua oral), dado que não há correspondência de um-para-um entre os gestos e o escrito (Mayer & Akamatsu, 2011).

Na fase em que as crianças tentam ligar a linguagem *face-to-face* ao impresso, surgem as diferenças relativamente aos comportamentos de literacia emergente entre as crianças surdas e as ouvintes. Estas diferenças devem-se à falta duma base onde as crianças surdas possam apoiar-se, tal como se verifica em ouvintes que se apoiam na língua falada para estabelecer correspondência com o texto.

Para além do facto da língua gestual não possuir uma vertente escrita, esta também não fornece representações fonológicas das palavras, acabando por ser outro obstáculo ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em crianças surdas (Baptista, 2010). Consequentemente, a capacidade destas crianças em estabelecer as ligações entre os sons e as letras é posta em causa (Sim-Sim, 2005).

É aqui que surge a verdadeira questão. Sabendo que as crianças surdas são capazes de experienciar todo um mundo da literacia, então como é que é feito o acesso destas ao mundo da leitura e da escrita, sendo que a língua gestual não tem transposição para o papel? A resposta acaba por ser clara: estas crianças, normalmente, não adquirem as conceptualizações acerca da linguagem escrita através dos métodos tradicionais utilizados pelas crianças que não possuem qualquer tipo de *deficit* auditivo.

Por outras palavras, as crianças ouvintes recorrem às suas competências orais para construir hipóteses conceptuais acerca da linguagem escrita ao passo que as crianças surdas irão utilizar as suas capacidades visuais para construir as suas próprias conceptualizações sobre a escrita. Isto é, ao contrário das crianças ouvintes que são capazes de desenvolver a consciência fonológica através das ligações entre os fonemas e os grafemas, as crianças surdas irão construir as suas hipóteses através da dactilologia (*fingerspelling*) e será através da visão que a criança “vê as palavras escritas no papel e desenvolve visualmente as suas hipóteses sobre a escrita” (Pereira, 2009, cit. por Duarte, 2013, p. 21).

Apesar destas dificuldades sentidas pelas crianças surdas em desenvolver a consciência fonológica, alguns autores como Bustos (2008) e van Staden e le Roux (2010) demonstraram nos seus estudos que as crianças surdas não necessitam de interiorizar o sistema fonológico (correspondências grafema-fonema), para que possam ser alfabetizadas. Na verdade, estes propõem alternativas que passam por adotar estratégias de ensino/aprendizagem orientadas para a utilização do código visual e das ligações triádicas explícitas (*fingerspelling* – língua gestual – ortografia).

O código visual refere-se à dactilologia (*fingerspelling*) encarada como uma espécie de alfabeto manual que é constituído por um conjunto de formas manuais (isto é, gestos) que representam cada letra (na sua forma escrita) do alfabeto (Swanwick & Watson, 2005). No fundo, é um sistema manual que permite a representação visual das letras do abecedário. Este sistema acaba por ser um substituto visual do código fonológico (Musselman, 2000), permitindo às crianças surdas fazer a mediação entre o signo e o impresso, o que facilita a compreensão da relação entre o gesto e a palavra impressa. Deste modo, o alfabeto manual é bastante útil se utilizado como estratégia de análise das palavras para se clarificar acerca das relações entre fonemas, grafemas e dactemas e ainda tem a vantagem de não implicar a oralidade nem a audição por parte da criança (Moores, 2006).

Na verdade, diversos estudos (e.g., Bustos, 2008; Mayer, 2007; Pereira & Rocco, 2009; Ruiz, 1995; Sim-Sim, 2005; Sirois, Boisclair, & Giasson, 2008) demonstraram que existem diferenças pouco significativas entre as crianças surdas e ouvintes, tornando o seu percurso de desenvolvimento da linguagem escrita bastante similar em vários aspetos.

Resumidamente, o facto de as crianças surdas se encontrarem em risco no que diz respeito à aprendizagem da leitura e escrita faz-nos refletir que é pertinente o desenvolvimento de programas de intervenção capazes de promover maiores níveis de literacia. É também fundamental compreendermos que apesar de existir muitas dificuldades em aceder ao mundo da leitura e da escrita por parte das crianças surdas, é possível proporcionar oportunidades para promover precocemente os comportamentos de literacia emergente em crianças surdas (e.g., Ruiz, 1995) pois estas têm capacidades para desenvolver a linguagem escrita nos primeiros anos de vida (e.g., Rottenberg & Searfoss, 1992).

Assim, não se pode ignorar a importância que a literacia emergente tem no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar. Esta, nomeadamente as conceptualizações precoces acerca da linguagem escrita, exerce um papel fundamental na posterior aprendizagem formal da leitura e da escrita (e.g., Albuquerque & Alves Martins, 2016; Alves Martins, 1996; Ferreira & Teberosky, 1979).

As conceptualizações precoces acerca da linguagem escrita que ocorrem na infância até aos 5/6 anos (altura em que adquirem a escrita convencional) acontecem quando as crianças tentam colocar hipóteses relativas

aos vários aspetos da linguagem escrita. Estes encontros iniciais com a leitura e a escrita são fulcrais pois, como demonstram inúmeros estudos (Ferreiro & Teberosky, 1979; Teale & Sulzby, 1986, cit. por Alves Martins, 2007), a existência de um contacto ou de uma interação precoce com a linguagem escrita tem um grande impacto no desenvolvimento da literacia.

Considerando o grande impacto dos programas que procuram pôr as crianças a refletir sobre a linguagem escrita (Alves Martins & Silva, 2006), a escassez de estudos no âmbito da linguagem escrita em crianças surdas a frequentar o pré-escolar (e.g., Mayer, 2007) e a inexistência de programas de desenvolvimento precoce da linguagem escrita adequados para crianças surdas, procurou-se elaborar um programa de intervenção capaz de promover o desenvolvimento da linguagem escrita em crianças surdas em idade pré-escolar.

MÉTODO

Design

Este estudo teve três fases distintas: um pré-teste para averiguar quais os conhecimentos já adquiridos pela criança acerca da linguagem escrita; a fase da intervenção em que foram desenvolvidas diferentes atividades relacionadas com a linguagem escrita; um pós-teste com o intuito de compreender se houve ou não evoluções na linguagem escrita.

Participantes

Foi selecionado um só participante para o estudo de caso, sendo este do género feminino. A Tânia (nome fictício), filha de pais ouvintes, possui uma surdez bilateral, do tipo neurosensorial e de grau profundo, tendo 6 anos e 0 meses de idade no início do estudo. Na altura do estudo, a criança encontrava-se a frequentar o pré-escolar numa escola de referência para alunos surdos. Nesta escola de referência, a língua materna (primeira língua) destes alunos é a língua gestual portuguesa, sendo esta a principal modalidade de comunicação utilizada pela criança. Nas salas de aulas do

pré-escolar de alunos surdos dessa escola de referência, está sempre presente um educador especializado e uma intérprete de Língua Gestual Portuguesa que estimulam um ambiente propício à aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa e à sua comunicação.

Instrumentos e procedimento

Todas as instruções foram dadas em LGP para garantir a compreensão por parte da aluna.

Pré-teste

Para avaliar os conhecimentos da aluna antes e depois da intervenção, recorreu-se a um protocolo de avaliação onde se solicitou a escrita do seu nome próprio e dos colegas da sua turma, a escrita de algumas palavras a nosso pedido e outras à sua escolha. Mais ainda, pediu-se à aluna que realizasse a correspondência entre imagens e palavras. Avaliou-se, também, o seu conhecimento relativamente às letras do alfabeto (representação gráfica e gestual).

Escrita dos nomes próprios. Foi pedido à aluna que escrevesse o seu nome próprio e dos seus colegas pelo facto de ser das primeiras palavras que aprendem a escrever. Para tal, apenas se pediu em LGP que ela escrevesse o seu nome próprio e dos seus colegas da melhor forma que soubesse.

Avaliação do conhecimento de letras do alfabeto. Foi pedido que escrevesse os grafemas correspondentes às letras do alfabeto no sentido de avaliar a sua capacidade de reconhecer e nomear as letras. Foi mostrado, via dactilologia, as letras e pedido à criança que escrevesse no papel a letra correspondente ao gesto manual da letra.

Avaliação da capacidade de reconhecimento de palavras. Para se avaliar o reconhecimento de palavras recorreu-se à correspondência entre imagens e palavras.

Foram apresentadas 13 palavras escritas em papel e 13 imagens correspondentes a cada palavra: <bola>, <folha>, <anjo>, <uva>, <neve>, <sino>, <estrela>, <rei>, <pera>, <vela>, <maçã>, <gato> e <cão>. As imagens foram agrupadas em dois grupos de 4 imagens, outro com 3 imagens e ainda

um outro grupo contendo apenas 2 imagens. As imagens eram postos em frente da Tânia, e as palavras correspondentes espalhadas à sua frente tendo-se pedido à criança que pusesse a palavra correspondente a cada imagem em cima desta.

Avaliação da escrita. A seguir de ter escrito os nomes próprios, solicitou-se que escrevesse algumas palavras a nosso pedido. As palavras selecionadas para o efeito foram retiradas do contexto de sala de aula, isto é, foram trabalhadas pelo educador antes do início do estudo. Foram utilizadas as mesmas palavras usadas na tarefa descrita anteriormente. Assim, pediu-se à criança que escrevesse bola, folha, anjo, uva, neve, sino, estrela, rei, pera, vela, maçã, gato e cão. Este tipo de observação é fundamental para percebermos em que se baseia a criança para escrever as palavras, ou seja, se recorre a determinados critérios ou se escreve arbitrariamente.

Programa de Intervenção

O principal objetivo do programa de intervenção foi proporcionar atividades capazes de promover a reflexão acerca da linguagem escrita. Para tal e em função dos resultados apurados no pré-teste, traçou-se quatro objetivos específicos: (1) *trabalhar letras como unidades isoladas que formam diferentes palavras*; (2) *trabalhar relações entre LGP e LP através de ligações triádicas* (gestos, imagens e palavras impressas); (3) *reforçar a linguagem face-to-face em LGP*; e (4) *investir na memorização de palavras*. Estes foram trabalhados em 22 sessões que foram realizadas bissemanalmente durante 3 meses, tendo, cada sessão, uma duração média de meia hora. Salienta-se que esteve sempre presente, em todas as sessões, a preocupação em adaptar todas as atividades às necessidades e características cognitivas, comunicativas e motivacionais da criança. Por outras palavras, utilizou-se a língua gestual portuguesa para se comunicar com a aluna, recorreu-se à dactilologia para trabalhar as letras, investiu-se nas demonstrações visuais para exemplificar as atividades e realizá-las.

Sessões-tipo. As sessões obedeciam a uma estrutura padrão a ser aplicada sistematicamente. Uma sessão típica passava por: (1) Explorar e recontar uma história já lida na sala de aula; (2) Escolher três palavras da história contada; (3) Trabalhar as palavras através da sua escrita e da dactilologia; (4) Fazer correspondência entre as imagens e as palavras; (5)

Analisar letra por letra as mesmas palavras através de diferentes atividades tais como o jogo do loto; (6) Fazer desenhos relacionados com a história; (7) Procurar e identificar as palavras trabalhadas na história; (8) Por vezes, realizar fichas de trabalho relacionadas com as histórias. Estas eram as atividades desenvolvidas durante cada sessão, variando apenas na história e nas palavras a serem trabalhadas.

Pós-teste

Para o pós-teste, foi aplicado um protocolo de avaliação semelhante ao utilizado no pré-teste, exceto a escrita do nome próprio e a avaliação do conhecimento das letras, para apurar a existência ou não duma evolução dos conhecimentos acerca da linguagem escrita.

RESULTADOS

Avaliação inicial

Escrita dos nomes próprios. A Tânia escreveu o seu nome próprio corretamente e sem dificuldades. De seguida, escreveu os nomes dos seus 5 colegas e revelou ter alguma facilidade em escrevê-los corretamente, exceto um que não escreveu por desconhecimento.

Avaliação do conhecimento de letras do alfabeto. A Tânia identificou corretamente todas as letras do alfabeto, mostrando já ter o conhecimento solidificado das letras.

Avaliação da capacidade de reconhecimento de palavras. Das 13 correspondências apresentadas, realizou corretamente 7 (uva, neve, sino, rei, vela, maçã e gato).

Avaliação da escrita. Nesta avaliação, foi pedido gestualmente que escrevesse as palavras, sendo que escreveu <TIEFA> (=bola), <CIG> (=cão), <LIS> (=sol), <IATEFI> (=uva), <EIU> (=REI), <FRRIUI> (=sino), <UIF> (=ESTRELA), <UITAECO> (=vela), FAULE (=neve), ORUE (=pêra), <VOI> (=folha), <LEMO> (=MAÇÃ), e LSO (=sol). Seguidamente foi-lhe pedido que escrevesse o plural de sol e de cão. Foi-lhe

dito em LGP “Quero que escrevas dois sóis” ao que acrescentou mais uma vez a escrita de LSO ao invés de escrever sóis. O mesmo foi pedido para a palavra cão tendo a Tânia feito a mesma coisa que em sol.

Programa de intervenção

Excerto da transição da 1ª Sessão. Foram mostradas à aluna as imagens de CHUVA, das LUVAS e da UVA e foi pedido que identificasse cada uma delas em LGP. Reconheceu todas as imagens e utilizou os gestos certos correspondentes às imagens.

De seguida, foi pedido que a criança escrevesse as palavras chuva, luva e uva. As palavras não foram ditas em LGP mas sim mostradas as imagens. Escreveu <MOIUN> para <CHUVA>, OPUI para <UVA> e <JOIUN> para <LUVAS>. É possível reparar que recorre a um mesmo repertório de letras (U, I, N, O) e só muda a sequência. [...] Depois de ter escrito as palavras no papel, foi confrontada com as palavras escritas corretamente noutra papel e pediu-se que as analisasse. Foi perguntado se as palavras dela estavam iguais às palavras impressas. Respondeu que não!

Através dos cartões móveis de letras, foi escrito a palavra CHUVA e a palavra MOIUN para pôr a Tânia a verificar se havia diferenças ao nível das letras. Percebeu que estava diferente. Foi demonstrado que a palavra impressa chuva corresponde ao gesto de chuva, assim como à imagem que representa a chuva.

Excerto da transição da 12ª Sessão. Foi perguntado à Tânia se queria alguma história já trabalhada, uma de que mais tivesse gostado. A Tânia pediu para ser o livro “A toupeira que não sabia quem lhe fizera aquilo na cabeça”.

Sendo assim, retrabalhou-se as seguintes palavras: <CAVALO>, <CABRA> e <TOUPEIRA>.

A sessão começou pela exploração do livro “A toupeira que não sabia quem lhe fizera aquilo na cabeça”. [...]. Pediu-se que identificasse as palavras relativas aos animais que estavam em cada página. Ao longo da leitura, a Tânia, por iniciativa própria, fez as seguintes observações: (1) Viu que a palavra <LOBO> tem um (esta não constava na história), que era igual ao que aparecia em <BERNARDO> que era o nome do cão da história; (2) o facto de a sílaba <PO> em <PORCO> ser o mesmo que <PO>

em <POMBA>; (3) a letra <T> em <TOUPEIRA> é igual ao <T> de <TÃO>; (4) a sílaba <CA> em <CAVALO> é igual à <CA> em <CABEÇA>; e (5) Identificou as seguintes palavras no texto corretamente: <TOUPEIRA>, <CÃO>, <CAVALO> e <CABRA>.

Avaliação final

Avaliação da capacidade de reconhecimento de palavras. Na avaliação do reconhecimento das palavras, recorreu-se às mesmas ligações imagem-palavra utilizadas no pré-teste tendo a Tânia realizado com êxito todas as correspondências apresentadas. Para além destas correspondências, acrescentou-se outras correspondências com palavras trabalhadas ao longo dos 3 meses tais como avião, barco, chuva, cavalo, carro, feijão, galinha, luva, mota, ovo, pé, toupeira, vaca e cabra. Destas, só não realizou corretamente as ligações entre as palavras cavalo e chuva e as imagens respetivas, trocando-as.

Avaliação da escrita. Para avaliar o nível das produções escritas, pediu-se que escrevesse palavras à sua escolha e a Tânia optou por escrever as seguintes palavras: <bola>, <gata>, <cão>, <lobo> e <carro>. Apenas não escreveu corretamente a palavra <bola> que escreveu <blo>, selecionando 3 de 4 letras certas. Posteriormente foi pedido à Tânia que escrevesse algumas palavras tais como <mãe>, <pai>, <sol>, <uva> que foram trabalhadas ao longo da intervenção e esta escreveu-as, respetivamente, <mea>, <pai>, <sol> e <locr>.

CONCLUSÕES

A principal preocupação da presente investigação prendeu-se com o delineamento (ou elaboração) de um programa interventivo capaz de promover a reflexão acerca da linguagem escrita em crianças surdas a frequentar o pré-escolar, que permita o seu desenvolvimento das conceitualizações precoces acerca da escrita.

Os resultados obtidos permitem-nos concluir que houve evolução no desenvolvimento da linguagem escrita da criança surda pelo que se

comprova a eficácia do programa na sua reflexão acerca da linguagem escrita. A eficácia do programa deveu-se principalmente à aplicação sistemática das estratégias utilizadas que se revelaram bastante benéficas.

Por outro lado, a eficácia deste programa deveu-se também à participação ativa da criança na sua própria reflexão. Para isso acontecer, foi necessário investirmos nas demonstrações visuais e na dactilologia, preocuparmo-nos com a contínua readaptação do programa; dinamizarmos constantemente as atividades para promover a motivação da aluna; e recorrer frequentemente às imagens e às suas capacidades visuais para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Graças a este programa, a aluna começou a desenvolver novas hipóteses sobre a linguagem escrita e aprendeu a escrever e a identificar novas palavras e a compreender a importância da posição das letras em cada palavra. Estes resultados também foram similares aos resultados observados em Pereira e Rocco (2009) e Ruiz (1995). Este facto comprova a importância de se realizar um programa facilitador de reflexão sobre a linguagem escrita em crianças pequenas, verificado em diversos estudos tais como os de Albuquerque e Alves Martins (2016).

Uma análise qualitativa mais detalhada e aprofundada das sessões interventivas revela-nos evoluções significativas e importantes. Enquanto no pré-teste a Tânia escrevia palavras sem ter em conta quaisquer critérios linguísticos; não colocava grande ênfase na ordem das letras, sendo que as palavras não eram constituídas por sequências estáveis de letras; apoiava-se geralmente na técnica do reconhecimento global da palavra para analisar as palavras; recorria sempre às ilustrações para contar uma história; e tinha uma noção pouco clara sobre determinadas palavras representarem objetos específicos. O mesmo não se verificou no pós-teste onde a aluna já adquire a consciência de que as palavras são séries estáveis de letras; apercebe-se da importância em respeitar a ordem das letras; afasta-se da ideia do reconhecimento global da palavra, passando a ser capaz de olhar para “dentro” da palavra, de analisar letra por letra; passou a ser capaz de aprofundar para além do que está nas imagens, narrando o conteúdo das histórias; e obtém a noção de que palavras distintas correspondem a diferentes significados/representações.

É também de salientar que a dactilologia (*fingerspelling*) foi uma técnica que teve, seguramente, um grande impacto no desenvolvimento da linguagem escrita, pois permitiu à Tânia analisar as letras e as palavras,

assim como estabelecer relações entre grafemas e os gestos. Possibilitou à aluna contacto direto com as letras na sua modalidade manual e visual, dado a sua limitação no acesso ao código fonológico/fonético. Evidenciou-se, ainda, que a Tânia demonstrou maior facilidade em memorizar e compreender as palavras desconhecidas quando estas eram soletradas manualmente (via dactilologia). Estes resultados vão ao encontro aos de Haptonstall-Nykaza e Schick (2007) cujo estudo comprovou o grande benefício desta estratégia visual que atua como facilitadora do desenvolvimento dos estádios precoces de aprendizagem da linguagem e da aquisição do reconhecimento da palavra no papel.

Para concluir, o programa de intervenção realizado durante três meses teve um impacto bastante significativo no desenvolvimento da linguagem escrita da Tânia. Na verdade, verificava-se pouca ou nenhuma reflexão sobre a linguagem escrita no início do estudo de caso, não havendo muita motivação por parte da Tânia. Pouco a pouco, a aluna foi ganhando motivação, curiosidade e interesse pelo mundo da escrita, tornou-se mais confiante no que toca ao desenvolvimento da literacia emergente, adquirindo novos e importantes conhecimentos sobre a linguagem escrita. O facto de a criança ainda estar em vias de aquisição de uma língua gestual e não se apoiar nas estratégias auditivas não foram obstáculos à evolução do desenvolvimento da linguagem escrita. A partir da análise dos resultados e da discussão, conclui-se que há duas condições imprescindíveis ao sucesso da intervenção: a readaptação constante das atividades ao longo da intervenção e o investimento nos recursos e estratégias visuais.

Por fim, não há dúvida de que é possível estimular precocemente os comportamentos de literacia emergente em crianças surdas, facto inegável comprovado pelo presente estudo e por outros como os estudos (e.g., Ruiz, 1995).

REFERÊNCIAS

- Albuquerque, A., & Alves Martins, M. (2016). Promotion of literacy skills in early childhood: a follow-up study from kindergarten to Grade 1/Fomento de habilidades de lecto-escritura en la primera infancia: estudio de seguimiento desde la educación infantil al primer curso de educación primaria. *Infancia y Aprendizaje, 1*, 1-34. doi: 10.1080/02103702.2016.1196913

- Allman, T. M. (2002). Patterns of spelling in young deaf and hard of hearing students. *American Annals of the Deaf*, 147, 46-64.
- Alves Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura* (3ª ed.). Lisboa: ISPA.
- Andrews, J., Leigh, I., & Weiner, M. (2004). *Deaf People: Evolving Perspectives in Psychology, Education, and Sociology*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bandini, H. H. M., Oliveira, C. L. A. C., & Souza, E. C. (2006). Habilidades de leitura de pré-escolares deficientes auditivos: Letramento Emergente. *Paidéia*, 16(33), 51-58.
- Baptista, M. (2010). *Plano nacional de leitura*. Retirado em 14 de Maio de 2012, de <http://ouveosilencio.wordpress.com/estrategias/lingua-portuguesa/plano-nacional-de-leitura/>
- Baptista, J. A., Santiago, A., Almeida, D., Antunes, P., & Gaspar, R. (2011). *Programa de Português L2 para alunos surdos: Ensino básico e secundário*. Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Bustos, M. T. (2008). Exploring emergent literacy behaviors of Filipino deaf children. *Asia-Pacific Education Researcher*, 16(1), 101-110.
- Dostal, H. M., & Wolbers, K. A. (2014). Developing language and writing skills of deaf and hard of hearing students: A simultaneous approach. *Literacy Research and Instruction*, 53(3), 245-268.
- Duarte, I. (2013). *Aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita em crianças surdas*. Dissertação de Mestrado em Comunicação Alternativa e Tecnologias de Apoio. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- Friedmann, N., & Szterman, R. (2011). The comprehension and production of Wh-questions in deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16, 212-235. doi:10.1093/deafed/enq052
- Goldin-Meadow, S., & Mayberry, R. I. (2001). How do profoundly deaf children learn to read? *Learning Disabilities Research & Practice*, 16, 222-229. doi: 10.1111/0938-8982.00022
- Haptonstall-Nyakaza, T. S., & Schick, B. (2007). The transition of fingerspelling to English print: Facilitating English decoding. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(2), 172-183.
- Mayer, C. (2007). What matters in the early literacy development of deaf children? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(4), 411-431. doi: 10.1093/deafed/enm020
- Mayer, C., & Akamatsu, C. T. (2011). Bilingualism and literacy. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (2nd ed., Vol. 1, pp. 144-155). New York, NY: Oxford University Press.
- Mayer, C., & Trezek, B. J. (2015). *Early literacy development in deaf children*. New York, NY: Oxford University Press.

- Moores, D. (2006). Print literacy: The acquisition of reading and writing skills. In D. Moores & D. Martin (Eds.), *Deaf learners: Development in curriculum and instruction* (pp. 41-55). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Musselman, C. (2000). How do children who can't hear learn to read an alphabetic script? A review of the literature on reading and deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 9-31.
- Pereira, M., & Rocco, G. (2009). Aquisição da escrita por crianças surdas: Início do processo. *Letrônica*, 2(1), 138-149.
- Rottenberg, C., & Searfoss, L. (1992). Becoming literate in a preschool class: Literacy development of hearing-impaired children. *Journal of Reading Behavior*, 24(4), 463-479.
- Pereira, M., & Rocco, G. (2009). Aquisição da escrita por crianças surda: Início do processo. *Letrônica*, 2(1), 138-149.
- Ruiz, N. (1995). A young deaf child learns to write: Implications for literacy development. *The Reading Teacher*, 49(3), 206-217.
- Sim-Sim, I. (2005). *A criança surda: Contributos para a sua educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sirois, P., Boisclair, A., & Giasson J. (2008). Understanding of the alphabetic principle through invented spelling among hearing-impaired children learning to read and write: Experimentation with a pedagogical approach. *Journal of Research in Reading*, 4(31), 339-358. doi: 10.1111/j.1467-9817.2008.00378.x
- Swanwick, R., & Watson, L. (2005). Literacy in the homes of young deaf children: Common and distinct features of spoken language and sign bilingual environments. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5(1), 53-78. doi: 10.1177/1468798405050594
- van Staden, A., & le Roux, N. A. (2010). The efficacy of fingerspell coding and visual imaging techniques in improving the spelling proficiency of deaf signing elementary-phase children: A South African case study. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 22, 581-594. doi: 10.1007/s10882-010-9196-y
- Williams, C., & Mayer, C. (2015). Writing in young deaf children. *Review of Educational Research*, 85(4), 630-666.

Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação

Organizado por Vera Monteiro, Lourdes Mata, Margarida Alves Martins, José Morgado, José Castro Silva, Ana Cristina Silva, & Marta Gomes
9 e 10 Julho de 2018, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário

A dialética objetividade e subjetividade mediando a significação da prática educativa bem sucedida na escola: Um olhar sobre o lugar dos afetos

Eliana de Sousa Alencar Marques

Maria Vilani Cosme de Carvalho

Resumo: A comunicação a ser apresentada no XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação reúne elementos teóricos e empíricos que explicam como o professor, ao subjetivar a realidade objetiva consegue realizar a prática educativa bem sucedida. A discussão é realizada a partir das ideias de Vigotski (2009, 2004, 2000, 1998) e Baruch de Espinosa (2008, 2007) que contribuem com a compreensão de que na relação com o mundo, o ser humano constitui sua subjetividade significando o mundo objetivo. Nesse processo, destacam-se os afetos como forças motivadoras das ações humanas. Para explicitar essas compreensões no plano da realidade dos processos de ensino e aprendizagem, serão apresentados resultados de pesquisa envolvendo um professor e quatro alunos de escola pública no estado do Piauí(BR). Os dados foram produzidos mediante o uso de entrevistas semiestruturadas e memoriais. Como procedimento de análise fez-se uso dos Núcleos de significação. Os resultados apontam que professores e alunos vivenciam situações de ensino e aprendizagem que medeiam a produção de afetos que aumentam a potência de pensar e agir, portanto, movimentam os sujeitos porque (re)orientam a produção de sentidos que vão determinar a qualidade das práticas educativas.

Palavras-chave: Realidade objetiva e subjetiva, Práticas educativas, Significação, Afetos.

INTRODUÇÃO

Apresentamos nesse artigo discussão a partir de elementos teóricos e empíricos que explicam o processo de constituição de práticas educativas bem sucedidas na escola. Essa discussão fundamentada em L. S. Vigotski (1998, 2000, 2004, 2009) e Baruch de Espinosa (2007, 2008) tem como propósito esclarecer a seguinte questão: como a subjetivação da realidade objetiva com a qual o professor se relaciona medeia o desenvolvimento da prática educativa bem sucedida na escola?

Para responder essa questão, desenvolvemos argumentamos com base em Vigotski (2000, 2004, 2009) para explicar que todo ser humano se constitui historicamente em relação com a realidade. Na condição de ser humano, o professor desenvolve-se mediado pela realidade à medida que produz significações que, ao mesmo tempo, orientam e expressam modos de ser, o que significa, pensar, sentir e agir na sala de aula, na relação com a escola e com seus pares, incluindo os alunos. Nesse processo, os afetos ganham destaque, pois, de acordo com Espinosa (2007, 2008), os afetos levam o homem a aumentar ou diminuir sua potência de ser, portanto, os afetos colocam o homem em movimento. Com base nesses aportes teóricos realizamos pesquisa envolvendo professores e alunos com o objetivo de investigar as mediações constitutivas de professores e alunos que vivenciam práticas educativas bem sucedidas. Os resultados dessa pesquisa serão apresentados nesse artigo.

O artigo está estruturado em três sessões. Na primeira, argumentamos acerca da constituição histórica do ser humano na mediação com a realidade objetiva e subjetiva e de como os afetos se destacam nesse processo. Na segunda, esclarecemos o percurso metodológico da pesquisa realizada. Na terceira sessão, analisamos os resultados que revelam o processo de constituição de uma prática educativa bem sucedida desenvolvida por um professor de matemática. Finalizamos com considerações que nos direcionam para o desenvolvimento de novas pesquisas em educação a partir do referencial teórico aqui utilizado.

O PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO NA RELAÇÃO COM A REALIDADE OBJETIVA E SUBJETIVA E A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR BEM SUCEDIDO

Entender o processo de significação como mediação responsável pela dialética objetividade e subjetividade na constituição do ser humano exige a explicitação de algumas questões: o que é realidade? Como se constitui o humano em nós? Qual o papel dos afetos nesse processo?

Para responder o que é a realidade, nos apoiamos no Materialismo Histórico Dialético (Kosik, 1969; Marx & Engels, 2002) que nos encaminha

para o entendimento de que a realidade, além de existir na sua dimensão natural, existe também na sua dimensão social e histórica. Como tal, não é um fenômeno dado (pronto e acabado), mas um fenômeno posto (em construção, em movimento). Na sua dimensão natural encontramos os elementos que compõem a natureza e que a expressam nas mais diferentes formas: os animais, os vegetais, os minerais, o ar, o clima, os recursos hídricos, o cosmo, e etc. A natureza em todas as suas formas de expressão, não resultam das mãos humanas, mas são por elas alteradas, transformadas e recriadas.

Além da sua dimensão natural, a realidade também existe na sua dimensão sociohistórica. Dessa dimensão fazem parte as relações sociais, a política, a cultura, a educação, a religião, as ideias, as formas de trabalho, os meios de produção, as crenças, os modos de vida, os artefatos, os símbolos, a linguagem, e etc. Longe de ser natural, essa dimensão que é produto histórico das ações humanas acaba determinando o lugar que todos nós ocupamos na sociedade, e, portanto, formas de existência.

A segunda questão acerca de como se constitui o humano pode ser esclarecida pela assertiva de que o homem é constituído historicamente em relação com a realidade que acabamos de descrever, realidade que é natural e social. Essa relação que o homem estabelece com o real é sempre mediada, disso depreendemos que o homem é síntese de múltiplas mediações (Marx & Engel, 2002; Vigotski, 2004, 2009). Essas proposições resumem o fato de que não nascemos prontos, acabados. Tudo o que somos, sentimos e pensamos expressa a síntese das relações sociais. Disto decorre que o homem, na sua relação com a realidade, se apropria do que já existe (realidade objetiva), e cria uma nova realidade (realidade subjetiva), que torna-se objetiva, a medida que esse homem entra em atividade.

Vigotski (2000, 2004, 2009) esclarece que a relação com a realidade acontece por meio das mediações que estão no plano concreto (realidade objetiva) e simbólico (realidade psicológica, subjetiva), pois tanto a realidade concreta afeta os homens quanto a significação que se produz sobre ela. As significações representam, ao mesmo tempo, expressões individuais, pessoais, porque revelam aspectos psicológicos, mas que de forma alguma se constituem descolados da realidade social e histórica, sendo, portanto, difícil afirmar o que pertence ao sujeito e o que pertence ao social, pois estão dialeticamente imbricados. São as significações (o modo como interpretamos a realidade, como a sentimos), portanto que possibilitam a constituição do humano em nós porque são elas que nos

possibilitam ser o que somos e agir como agimos. Vigotski (2009) nos explica esse processo por meio das categorias significados e sentidos.

Enquanto os significados implicam generalizações e, por isso, são mais fixos e cristalizados pela cultura, os sentidos, embora também sejam produzidos historicamente, porque têm a mediação do social, revelam construções pessoais ligadas aos aspectos afetivos. São, assim, determinados pelo conjunto de momentos afetivo-volitivos existentes na nossa consciência, portanto, são mais amplos que os significados.

Os sentidos são ricos de conteúdos intelectuais e afetivos, sendo, portanto, constituídos a partir dos processos cognitivos, mas, sobretudo, afetivos. Os afetos, portanto têm lugar de destaque no processo de significação da realidade e no desenvolvimento das atividades humanas, visto que toda atividade é significada. (Vigotski, 2009). Com isso passamos para última questão que abre essa discussão e que trata de esclarecer sobre o papel dos afetos na constituição do humano.

Espinosa (2007) esclarece que os afetos são responsáveis pelo aumento ou diminuição da capacidade de agir dos seres humanos. A capacidade de agir dos seres humanos está ligada a potência (*conatus*) que significa energia vital. Essa energia vital ou potência não permanece igual, pelo contrário, ela varia de acordo com as afecções que sofremos na relação com a realidade. Essa variação é condicionada ao tipo de afeto que se produz nas relações. Dentre os afetos responsáveis pelo aumento da nossa potencia está a alegria.

A alegria ativa nossa mente e nos leva a construir ideias adequadas sobre aquilo que desejamos. Ter ideias adequadas sobre o que desejamos significa maior consciência na relação com os fenômenos da realidade, porque a alegria aumenta nossa potência de pensar e agir. O aumento da potência leva ao entendimento racional (conhecimento pelas causas verdadeiras), adequado da realidade. Na escola, contribuimos para o aumento da potência dos nossos alunos quando motivamos um pensar adequado, racional, organizado, enfim, quando reconhecemos suas potencialidades, quando enfatizamos suas conquistas e valorizamos seus êxitos.

Diferente da alegria, a tristeza é um afeto que aumenta nossa passividade, diminui a nossa potência, leva-nos a um conhecimento inadequado, mutilado da realidade. Agimos motivados não por uma vontade consciente, mas por forças externas que desconhecemos e que controlam nossas necessidades. A mente enfraquecida torna-se distraída, desatenta. Na escola isso se expressa nos estados de desânimo que envolve tanto professores quanto alunos. Os motivos para isso podem ser muitos.

Os afetos são, portanto, mediações importantes capazes de revelar muito sobre a constituição do humano porque são a partir deles que constituímos os sentidos que direcionam nossa atividade e aumentam nossa energia vital, impulsionando-nos para sermos mais. Por tudo isso, consideramos que as mediações afetivas são fundamentais no entendimento acerca de como o professor torna-se bem sucedido, o que significa realizar um ensino capaz de mediar o desejo ativo de aprender dos alunos.

A filosofia de Espinosa (2008) mostra que todas as relações sociais são, ao mesmo tempo, mediadas/mediadoras de afetos, que por sua vez, são mediados e mediadores de significações. A relação é sempre dialética, de modo que afetos e significações imbricam-se, relacionam-se dialeticamente, de modo que um determina o outro o tempo todo. Em síntese, a compreensão do processo de significação humana na relação com a realidade objetiva e subjetiva exige a compreensão de que não há entre o homem e o mundo uma relação direta. Sua visão de mundo, sua percepção, suas escolhas, enfim, sua atividade no mundo e com o mundo passa pela mediação das significações. Em se tratando de educação, isso quer dizer que o modo como professores e alunos significam suas relações, significam o que fazem e o que vivenciam, é resultado de como isso é vivido, sentido, experimentado. Essa relação dialética determina a constituição da subjetividade desses sujeitos (realidade subjetiva) e, conseqüentemente, da prática educativa (realidade objetiva). Nesse processo de mediação, os afetos movimentam os sujeitos porque orientam a produção de novas significações (ao mesmo tempo que também são fruto dessas significações) e, por conseguinte, o modo como se relacionam com a realidade que é ao mesmo tempo objetiva e subjetiva. A seguir, apresentamos dados da realidade empírica, resultado de pesquisa envolvendo professores e alunos que vivenciam essa realidade.

ENTENDENDO O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa a qual nos referimos nesse texto foi realizada entre os anos de 2011 e 2014. Envolveu 1 professor de matemática e 4 de seus ex-alunos. O objetivo da pesquisa era investigar as mediações constitutivas de professores e alunos que desenvolvem práticas educativas bem sucedidas.

A pesquisa de natureza qualitativa foi realizada num primeiro momento com o professor, por meio de entrevista semiestruturada e do tipo reflexiva. Em um segundo momento, reunimo-nos com os alunos e propomos a escrita do memorial. Nesse texto, utilizaremos uma pequena parte dos dados relativos às entrevistas realizadas com o professor.

Como procedimento de análise utilizamos a proposta desenvolvida por Aguiar e Ozella (2013) conhecida como “Núcleos de Significação”. Esse procedimento analítico, segundo Aguiar e Ozella (2013), permite apreender as mediações sociais constitutivas dos indivíduos em atividade, por meio de significações expressas nos discursos conseguidos por meio das entrevistas realizadas com o professor e dos memoriais produzidos pelos alunos.

Os significados revelam o que está na aparência, no discurso, mas o que nos interessa é o que está no subtexto, aquilo que não se mostra sem uma análise cuidadosa e profunda, o sujeito na sua essência, o que o singulariza. Por meio desse procedimento analítico (que envolve três etapas: seleção de pré-indicadores, levantamento de indicadores e constituição de núcleos de significação), chegamos à identificação de três núcleos de significação que expressaram, dentre outras coisas, os motivos, as escolhas, os percursos históricos, as vivências, as relações importantes e decisivas para o desenvolvimento desses sujeitos, no caso específico desse texto, do professor que será tratado como Torricelli.

Os núcleos de significação que organizamos constituem parte do que melhor expressa a singularidade do professor. Cada núcleo é constituído de indicadores que sintetizam a totalidade de significações que revelam mediações determinantes do professor em dado momento histórico, por isso trata-se de uma síntese provisória. Nesse sentido, nosso olhar volta-se para trechos do discurso do professor Torricelli que apontam para as condições de trabalho, as dificuldades e os impedimentos de realizar o trabalho, as necessidades materiais. Todos esses elementos são entendidos como constitutivas da dimensão objetiva da realidade. O que diz respeito aos valores, sentimentos, emoções, ideias, contradições, expectativas, crenças, atitudes, modo de se relacionar com os alunos, convicções, entendidas estas como o que constitui a dimensão subjetiva da sua realidade. Em síntese, esses aspectos da realidade objetiva e da realidade subjetiva são mediações que constituem o sujeito na sua singularidade (por

meio da sua atividade particular) sem desconsiderar o universo social constitutivo dessa realidade. Passamos aos dados da pesquisa.

A DIALÉTICA OBJETIVIDADE-SUBJETIVIDADE MEDIANDO A PRODUÇÃO DE AFETOS CONSTITUTIVOS DE PROFESSORES E ALUNOS BEM SUCEDIDOS

Para apreender o movimento dialético que constitui o professor Torricelli, analisamos no discurso do professor trechos (denominados de pré-indicadores; primeiro momento na análise envolvendo Núcleos de Significação) que indiquem o modo como este significa a realidade e as expectativas produzidas por estas significações.

Considerando que as expectativas são manifestações afetivas que produzem movimento nos sujeitos, chegamos a dois indicadores (segundo momento da análise; denominado de levantamento de indicadores): *expectativas mediando modos de ser professor no exercício da prática educativa; expectativas mediando a escolha de estratégias de ensino e aprendizagem.*

No trecho a seguir, as significações presentes no discurso apontam que na dialética entre a realidade vivida e a realidade sentida Torricelli vai se tornando um professor concreto, capaz de sintetizar as relações sociais que caracterizam a sociedade em que vive:

Os alunos... Sempre querem algo. Aqui em (cidade em que reside) é assim, os alunos sempre querem algo, o que depende da gente professor é despertar isso neles, é como se existisse uma coisa natural de cada um deles, eles sempre querem alguma coisa... Eles não estão de graça em lugar nenhum... A gente não vê ninguém que não tenha uma pequena pretensão... Eles sempre querem então a gente tenta despertar o interesse deles, nessa questão da competição, então fica mais fácil despertar quando a gente tem esses exemplos e quando a gente já conhece toda a sistemática... [...]. (segunda entrevista)

Nessa relação, o professor faz coincidir seu interesse com os interesses da sua comunidade, internalizando esses interesses e torna-os seus, com suas particularidades. Por esse motivo, Torricelli assume, para si, um desafio “Educar o aluno da sua cidade”, isso significa, “*despertar isso neles*” o interesse do aluno, “*como se existisse uma coisa natural de cada um deles*”.

Mesmo reconhecendo que a cultura local interfere na subjetividade dos alunos, o professor se deixa levar pela crença de que existe algo de *natural* nisso, como se isso pertencesse à natureza individual de cada um, um fenômeno muito comum na educação, ou seja, a naturalização dos processos sociais. Apropriando-se desse significado social, o professor passa a sentir-se responsável por *despertar isso neles* (nos alunos). Essa ideia leva o professor a produzir expectativas em relação aos alunos que o fazem acreditar que “*eles sempre querem alguma coisa*”. Afetado por essa expectativa, suas atitudes converteram-se na máxima disponibilidade para o ensino, no esforço em fazer com que os alunos aprendessem Matemática e o desejo em realizar um ensino de qualidade. Essas atitudes orientam as relações pedagógicas na sala de aula, conforme percebemos em um dos trechos da sua entrevista:

Dizer que a gente procura, pelo menos assim, no meu caso, tudo o que eles vão estudar, aprender, *eu me comparo a eles*, primeiro, *eu me comparo de ver o potencial deles...* Eu tento assim... Percebendo de um modo geral até assim, *como é que eles olham, como é que eles sentem* quando estão no exercício, *de que modo eles reclamam, o quê que tem sentido, o quê que não tem...* Coisas assim... *De estar perto mesmo, de saber se aquilo tem como ficar* (se referindo ao conteúdo)... E ai... Chega o caso que tem, por exemplo... [...]. (segunda entrevista)

Na expectativa de conscientizar os alunos acerca do que vai ser estudado para que eles se envolvam com a matéria e com isso despertem o interesse por novas experiências, o professor prioriza o diálogo, a conversa e a informação aos alunos, tornando claro, para nós, a forma como significa o papel social do professor e o papel social do aluno. Torricelli significa que não se considera o centro do processo educativo, pois compartilha com os alunos suas expectativas, comunica suas intenções, conversa, brinca, explica quais são seus objetivos, e espera com isso sensibilizá-los, despertar neles o interesse por estar ali. No trecho discursivo acima, a expectativa que parece mediar o modo de ser professor é a de descobrir quais são as necessidades dos alunos a fim de identificar o que faz sentido para a vida deles, quais seus interesses e motivações. Essa expectativa orienta a ação de aproximar-se dos alunos, de procurar conhecer suas necessidades, de entender o que tem sentido e o que não tem sentido para os alunos. Enfim, são atitudes que possibilitam ao professor perceber o aluno além da sua condição de indivíduo empírico, identificada

por Saviani (2004, p. 48) como “imediatamente observável, com determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua situação empírica imediata”. Ora, esses desejos, aspirações, sensações, interesses, segundo o autor, “não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto.” Portanto, o professor, ao lidar com o aluno concreto precisa ter o domínio de suas necessidades reais para realizar a colaboração original do adulto para com a criança (Saviani, 2004).

Essas expectativas mostram que, na relação dialética com a realidade escolar, o professor desenvolve forte senso de responsabilidade. Esse modo de subjetivar a realidade leva-o a tomar para si a responsabilidade de educar os alunos, o que desenvolve expectativa ainda maior que é despertar o interesse deles para os estudos.

Compreendemos que o sentimento de responsabilidade subjetivado por Torricelli na relação com a realidade escolar tem se mostrado como uma mediação fundamental no desenvolvimento da sua prática educativa. Mesmo diante de alunos pouco motivados, com autoestima baixa, o professor insiste no desenvolvimento de uma prática que leve os alunos ao máximo nas suas aprendizagens.

Outro trecho interessante na sua narrativa que mostra como ele está subjetivando sua relação com os alunos aparece quando ele se refere às olimpíadas de matemática na qual ele insistiu para que seus alunos participassem:

[...]. A surpresa é que quando o resultado saia eu já ia percebendo que a gente tinha como investir mais naquilo e que *o meu trabalho ali também foi medido...* Nós tivemos uma *premiação muito grande* logo no primeiro ano de participação... Que foi *o estopim da coisa...* Para eu abrir aqui a minha cabeça que eu tinha que *insistir mais nesse trabalho...* Não sair mais... Já mudei todo o meu plano... *Investi mais ainda nessa questão da educação sim...* (primeira entrevista)

As significações que aparecem nesse trecho conduzem a hipótese de que a participação nas olimpíadas de matemática gerou no professor afetos de bem estar, de confiança, alegria. Na relação dialética com essa nova realidade produzida pela participação nas olimpíadas de matemática (realidade objetiva), Torricelli vai constituindo novo modo de sentir a profissão (nova realidade subjetiva) levando-o a estados de satisfação e alegria. O afeto de satisfação gera mudança de estado, alterando a direção do pensamento do professor.

Em outro trecho do discurso as significações expressam que o professor acredita que sua prática tem dado bons resultados porque vem favorecendo o desenvolvimento crescente de novas necessidades nos alunos, gerando o interesse dos mesmos pela matemática e por outras disciplinas. Isso dar a entender que o objetivo da prática educativa do professor é despertar o interesse dos alunos e que, mediado por esse objetivo, usa as ferramentas que dispõe, já que considera que elas vêm dando resultados:

[...] *É como se eles se sentissem obrigados a prestar atenção, a querer, e a se envolver... Então eu creio que isso gerou gosto... Eles foram pegando gosto... Porque na Matemática acontece muito isso... A gente estuda assim muito superficial e a gente abandona quando vem assim os primeiros problemas, a gente vai odiando... Mas quando a gente entra e começa a perceber o que tem de interessante nela, na disciplina... E eu acho que aconteceu isso... Alguns alunos começaram a gostar, porque passaram a estudar mais. E aí quando já foi mais tarde... Que isso já estava dando premiações, que esse gostar, esse estudar, já estava dando premiações, aí já pude perceber que tem alunos que já vem para escola, já vem pensando, analisando a possibilidade de querer estudar essa Matemática [...].* (segunda entrevista)

No discurso do professor, encontramos muitas ações semelhantes a essas, revelando que, ao mobilizar os alunos para o estudo, mesmo de forma controladora, os alunos, no desenvolvimento da atividade, passaram a constituir sentidos, que o professor interpreta como “*pegando gosto*”. A mudança na relação objetiva com os estudos produziu nos alunos uma mudança subjetiva, “*Mas quando a gente entra e começa a perceber o que tem de interessante nela, na disciplina... E eu acho que aconteceu isso... Alguns alunos começaram a gostar porque passaram a estudar mais*”.

A mudança na realidade subjetiva acarretou transformações na realidade objetiva, ou seja, os alunos passaram a estabelecer com a matemática uma relação diferente, resultando em premiações que além de gerar afetos de satisfação e alegria nos alunos envolvidos diretamente com essa prática educativa, produz expectativas na comunidade escolar: “*ai já pude perceber que tem alunos que já vem para a escola, já vem pensando, analisando a possibilidade de querer estudar essa Matemática [...]*”.

Para entender como Torricelli desenvolve a sua atividade contribuindo para a mudança de expectativa dos alunos em relação à matemática, destacamos o seguinte trecho:

[...] Apesar de tudo que nós atingimos aqui... E quem não conhece pode achar que eu tenho uma aula brilhante... Tenho aula muito atrativa... Tenho aulas super

legais... Uso recursos extremamente diferentes... *E não tem nada a ver.. Minha aula é uma aula qualquer.. Uma aula expositiva e depois cobrança... É só desse jeito... Então eu sou muito vulnerável a ter alunos que não gostem disso, que não se sintam atraídos... E aí, acaba que eu insisto que eles precisam entender que é uma coisa que eles precisam fazer na escola, e que eles precisam realmente aprender a matemática porque eles vão precisar não só para as coisas da vida deles, mas também para intermediar essa coisa de precisar se formar.. E aí quando alguns deles vai conseguindo fazer é que vão aos poucos conseguindo perceber a beleza da matemática... E aí... Acaba que vários alunos passam a gostar mais de matemática e achar essas coisas que eu enxergo também... Então [...], eu preciso obrigá-los a estudar [...]. Aluno é aluno em qualquer situação [...].* (entrevista reflexiva)

Ao significar essa realidade, o professor entende que precisa insistir na aprendizagem dos alunos, porque acredita que *“eles vão precisar não só para as coisas da vida deles, mas também para intermediar essa coisa de precisar se formar”*. O professor demonstra que sua preocupação vai além do cotidiano da sala de aula, porque sua preocupação envolve a relação dos alunos com os estudos de modo geral. Essa expectativa constituída na relação com a realidade objetiva medeia as estratégias que o professor adota para decidir como utilizar os conteúdos de ensino:

[...] Nunca eu vou conseguir levar para sala de aula essas coisas que são assim, tipo que... Muito superficial em Matemática... Sei lá... Que eu tenho que estudar, porque está lá no livro... Eu tenho muita preocupação com isso... De estar colocando as coisas que realmente tenham sentido, que realmente eles vão precisar... [...]. (segunda entrevista)

A preocupação em *“estar colocando as coisas que realmente tenham sentido, que realmente eles vão precisar”* medeiam o modo de ser professor e, portanto, a escolha de estratégias que cumpram o objetivo de fazer os alunos produzirem sentidos pessoais para estudar matemática. Isso revela que o professor ensina matemática com a expectativa de levar os alunos a alcançarem resultados não só para situações imediatas, ele posiciona-se contra isso: *“eu sou completamente contra a gente está estudando matemática para gente aprender a se livrar de uma situação em que eu preciso resolver...[...],”* como fazer uma prova e prestar um concurso. Mesmo reconhecendo que resolver os problemas imediatos faz parte da realidade escolar, o professor entende que a aprendizagem vai além disso, pois deve contribuir para que o aluno consiga se apropriar do conhecimento que vai lhe trazer mais possibilidades de desenvolvimento futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo, nossas análises e interpretações tiveram o propósito de evidenciar as significações produzidos por Torricelli sobre a realidade objetiva que mediaram o seu modo de ser professor no desenvolvimento da prática educativa. No processo de análise, verificamos que mediado pelas significações produzidas na apropriação do mundo objetivo, Torricelli subjetivou essas significações, produzindo nova realidade constitutiva da sua singularidade, que ao mesmo tempo em que o aproxima do universo geral dos professores, o individualiza, porque exprime modo único de ser, pensar, sentir e agir como professor de Matemática.

O processo de subjetivação da realidade objetiva levou Torricelli a produzir afetos que têm orientado o desenvolvimento da sua prática educativa. Esses afetos, sobretudo, o afeto de responsabilidade pela aprendizagem dos alunos, potencializou o desenvolvimento de modos de ser professor que oscilavam entre a autoridade e a responsividade. Essa forma singular de ser tem levado ao desenvolvimento de prática educativa considerada bem sucedida, porque, de acordo com o professor, os alunos mudaram a relação com a matemática. A matemática deixou de ser sentida e vivida como obrigação e passou a ser vivida e sentida como prazer.

Concluimos essa discussão lembrando Vigotski (2000) quando afirma que o homem é *quase* o social. O “quase” ao mesmo tempo em que é usado para delimitar o biológico em nós, também serve para enfatizar o peso do social na nossa formação enquanto humanos. Por isso, compreendemos que o desenvolvimento da prática educativa bem sucedida passa pelo investimento em relações sociais que façam da escola e da sala de aula locais de encontros alegres. A subjetivação dessa realidade pode possibilitar que professores e alunos saiam fortalecidos e confiantes em si mesmos, dispostos a acreditarem que podem alcançar um nível mais avançado de desenvolvimento intelectual e afetivo com a ajuda e colaboração mútua, com maiores possibilidades de frequentarem e serem felizes na escola.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, W. M. J., & Bock, A. M. B. (2011). Apreensão dos sentidos: A busca do método. In M. C. C. Magalhães & S. S. Fidalgo (Orgs.), *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2013). Apreensão dos sentidos: Aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 94(236), 299-322.
- Espinosa, B. (2008) *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Espinosa, B. (2007). *Tratado da reforma do entendimento*. São Paulo: Escala.
- Kosik, K. (1969). *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário.
- Marx, K., & Engels, F. (2002). *A ideologia alemã: Teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Centauro.
- Pino, A. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação e Sociedade [on line]*, 21(71), 45-78.
- Saviani, D. (2004). *Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade* (pp. 21-52). Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados.
- Vigotski, L. S. (2004). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2000). Manuscritos de 1929. *Educação e Sociedade [on line]*, 21(71), 21-44.
- Vigotski, L. S. (1998). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins fontes.

Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação

Organizado por Vera Monteiro, Lourdes Mata, Margarida Alves Martins, José Morgado, José Castro Silva, Ana Cristina Silva, & Marta Gomes
9 e 10 Julho de 2018, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário

A formação continuada de professores e seus reflexos no ensino da leitura nos anos iniciais

Marta Maria Minervino dos Santos

Marta Auxiliadora da Silva Cavalcante

Resumo: As reflexões presentes neste trabalho são decorrentes dos resultados de uma pesquisa de doutorado que investigou a “Formação continuada de professores e seus reflexos no ensino da leitura nos anos iniciais”, cujo objetivo principal foi compreender as propostas de formação continuada de professores dos anos iniciais e suas contribuições para a prática docente no que concerne ao ensino de leitura. Para tanto, realizamos um levantamento sobre estudos que trataram dos temas base da investigação, a saber: sobre formação continuada, utilizamos: Shön, (2000); Nóvoa, (1999), Imbernón (2010) entre outros. Analisamos os Programas Pró-letramento (2007) e PNAIC (2012) que abordam a leitura a partir das relações entre os sujeitos e seus conhecimentos. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada na Secretaria de Educação e em duas escolas pública da cidade de Maceió. Os resultados demonstram que a formação continuada contribui de forma significativa para o ensino de leitura nos anos iniciais, o que já representa um avanço, porém, verificamos que os professores ainda encontram impasses em sala de aula, para abordar esses conhecimentos adquiridos, e desenvolver o aprendizado significativo da leitura, ou seja, os professores, mesmo depois de passar por uma formação inicial (em pedagogia) e por formações continuadas, ainda encontram dificuldades em utilizar os conceitos e orientações para o ensino da leitura em sala de aula.

INTRODUÇÃO

As reflexões presentes neste trabalho são decorrentes dos resultados de pesquisa de doutorado que investigou a “Formação continuada de professores e seus reflexos no ensino da leitura nos anos iniciais”. O estudo concentrou sua análise na compreensão das propostas de formação continuada de professores dos anos iniciais e suas contribuições para a prática docente no que concerne ao ensino de leitura. As questões relativas à reflexão da formação continuada de professores no Brasil ainda se estabelece como necessária através do nosso questionamento que ainda

precisamos prosseguir pesquisando: como as formações continuadas de professores vêm contribuindo para o ensino da leitura em sala de aula? Para responder a esta pergunta, pretende-se analisar, neste artigo, as considerações que os cursos de formação continuada trouxeram para a prática docente em relação ao ensino de leitura.

Com isso, situamos nosso trabalho como uma pesquisa qualitativa, com abordagem do estudo de caso, pois se trata de “uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2015, p. 32).

Nesse contexto, este estudo foi desenvolvido com a pretensão de identificar o ensino de leitura a partir das orientações dos programas de formações continuadas para professores do Ensino Fundamental nos anos iniciais, e está fundamentada nos documentos que regem essas formações como, por exemplo, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), Rede Nacional de Formação Continuada da Educação Básica: objetivos, diretrizes e funcionamento (2005), Plano Nacional de Educação (2011), bem como, as orientações de ensino da leitura que são adotadas para formar os professores.

Dessa forma, os documentos oficiais que regulamentam o ensino e a formação de professores demonstram afinidade com a concepção de linguagem como espaço de interação entre os sujeitos. Nessa concepção, a leitura é vista como processo de interação entre o leitor, o autor e o texto e tal concepção está definida nos documentos do Ministério da Educação – MEC.

Nos últimos anos, as ações governamentais no Brasil, para solucionar o problema da dificuldade de aprendizagem da leitura pelas crianças, vêm sendo realizadas a partir de programas nacionais de formações continuadas (entre eles podemos citar: Pró-letramento (2007) Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2012)). Essas ações têm como objetivo desenvolver conhecimentos pedagógicos para contribuir com a formação de alunos leitores e produtores de textos. Com base nos programas de formação continuada, podemos constatar que as ações para políticas de formação se intensificaram no Brasil desde a década de 90.

Em síntese, a compreensão do processo de formação continuada a partir dessa década vem contribuindo com a prática docente de forma significativa. Podemos perceber que os programas: Pró-Letramento e

PNAIC demandaram discutir também sobre o ensino de leitura nas escolas, entre eles, os processos básicos de leitura com ênfase na inserção das crianças em práticas de leitura e escrita de textos que circulam em diferentes esferas sociais de interação.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação continuada de professores é considerada por nós como um processo de reconstrução e modificação da prática docente. Esse processo objetiva dar continuidade a formação dos professores e refletir sobre suas práticas, tendo como principal finalidade melhorar resultados na vida e principalmente na profissão docente.

Contudo, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 1998), compreende formação continuada como:

continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e os novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico. Assim, considera-se a formação continuada como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de humanização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo (ANFOPE, 1998, p. 05).

Diante dessas considerações, torna-se explícita pela ANFOPE (1998) a importância de se tratar a formação continuada como um processo articulatório entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor que, tem a possibilidade de refletir sobre sua prática, como também dialogar sobre ela.

Com esse olhar desde na década de 90 Davis et al. (2011) afirmam que o interesse pela formação continuada no Brasil se inicia diante do desequilíbrio entre oferta de vagas e a qualidade do ensino decorrente da universalização do acesso à escola.

De tal modo, a formação continuada dos docentes vem sendo regulamentada a partir da Legislação da Educação Brasileira. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/1996), situa no título VI “Dos Profissionais da Educação”, no Art. 63, § III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Além da LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE Lei 10.172 de 2011), ao estabelecer os objetivos e metas para a formação continuada dos professores, enfatiza que se faz necessário criar programas articulados entre as instituições públicas de ensino superior e as secretarias de educação, de modo a elevar o padrão mínimo de qualidade de ensino. O Documento ainda determina uma elevação do nível de formação dos docentes, prevendo, para isso, a formação continuada em serviço.

Nesse documento, a formação continuada de professores deverá receber maior atenção tendo uma particular importância, em decorrência, sobretudo, do avanço científico e tecnológico e da exigência de um nível de conhecimentos cada vez mais amplo na sociedade moderna. Esse plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação (PNE, 2011).

De acordo com Gatti (2008), nos últimos dez anos, cresceu suficientemente o número de iniciativas colocadas sob o grande guarda-chuva do termo educação continuada. Segundo a autora, qualquer tipo de atividade contribui para o desempenho profissional dos professores, como por exemplo: horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, congressos, seminários poderá ser compreendido como momentos de formação continuada.

A formação continuada de professores: Os modelos e suas implicações

Consideramos importante discutir os modelos de formação continuada para compreender os caminhos em que se desenvolveu. No entanto, com essa discussão pretendemos deixar claro que todas as perspectivas contribuem para um avanço do entendimento dessa prática.

A formação de professores poderá ser compreendida por vários caminhos, no entanto, consideramos que essa atividade deve ser voltada ao trabalho pedagógico, entendida como necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão (Nóvoa, 1999).

As dificuldades e desafios encontrados na formação docente são muitos, no entanto, para compreendê-los no processo dessa formação, é necessário que os professores reconheçam as propostas de problemas locais, como também, analisar os modelos clássico/técnico, prático e reflexivo (perspectiva) a serem adotados. Sobre esses modelos, Pereira (2008) afirma que os professores lutam por posições hegemônicas no

campo da formação docente: de um lado, estão aqueles baseados no campo da racionalidade técnica e, do outro, os que se baseiam pela racionalidade crítica.

Para iniciar essa abordagem, o primeiro modelo de formação que surgiu foi o modelo técnico. Nesse modelo, o professor é um técnico que aplica com rigor as práticas cotidianas. Os profissionais que foram formados por esse modelo, segundo Schön (2000), são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos.

Candau (1996) classifica o modelo técnico como um modelo clássico, cujo enfoque se define na reciclagem de professores. Como o próprio nome indica, “refazer o ciclo”, voltar e atualizar a formação recebida. Essa reciclagem pode ser uma atividade específica em diferentes níveis como: especialização, pós-graduação ou a participação em cursos promovidos pelas secretarias de educação. Trata-se, portanto, de uma perspectiva em que enfatiza a presença nos espaços considerados tradicionalmente como *locus* de produção do conhecimento, onde circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas nas diferentes áreas do conhecimento.

Os professores formados entre as décadas de 70 e 80 foram fortemente influenciados pela pedagogia tecnicista, segundo a qual o que importava, conforme Schön (2000), era solucionar os problemas da prática por meio da aplicação de teorias geradas pelo conhecimento acadêmico. É perceptível que esse modelo se afaste das questões teóricas tão importantes para a reflexão durante a prática que direciona os sujeitos a se posicionarem diante das transformações no ensino.

Podemos considerar que esse conceito é limitado para a formação continuada de professores, pois de acordo com Sacristán (1999), a formação continuada de professores deve pôr em causa as bases da “profissionalidade docente”, não se limitando à reciclagem no nível dos conteúdos ou das diretrizes.

Para continuarmos tratando dos modelos que conduziram conhecimentos na formação do professor e na prática pedagógica, iremos discorrer sobre o modelo prático, que se afasta da concepção de professor discutida anteriormente, quando reconhecemos que vem sendo principalmente “derivado de saberes, sendo assim o saber do professor pode ser racional sem ser um saber científico, pode ser um saber prático que está

ligado à ação que o professor produz, um saber que não é o da ciência, mas que não deixa de ser legítimo” (Nunes, 2001, p. 34).

Os modelos mais difundidos no Brasil, para a formação do professor, começam a ser repensados em outra perspectiva a partir da década de 90, com a promulgação da LDB (9.394/1996). Com a referida lei, intensificase no Brasil a política de formação continuada de professores da educação básica, com intuito de qualificar e melhorar a prática pedagógica.

Ao repensar a formação continuada, inicia-se uma nova perspectiva para a prática docente que seria a de encontrar o conhecimento na ação prática, talvez possamos aprender com a reflexão-na-ação, aprendendo primeiro a reconhecermos a aplicar regras, fatos e operações-padrão; em seguida compreender a partir das regras gerais até casos problemáticos e construir características da profissão, e somente, então, desenvolver e testar novas formas de compreensão através da ação, em que categorias familiares e maneiras de pensar falham. Diferentemente da racionalidade técnica e prática, o modelo de prática reflexiva pode possibilitar aos docentes um campo de saberes próprios que leva o professor a buscar soluções para o processo de ensino e aprendizagem. Entendemos, de acordo com Schön (2000), outras ou até mesmo novas possibilidades de observar a aplicação desse modelo na formação e na prática do professor.

O modelo de formação reflexivo vem se aprofundando, tanto em questões teóricas como orientação para a prática. O referido modelo surgiu para a formação docente como possibilidade de refletir a prática e suas ações em sala de aula. O termo professor reflexivo começou a surgir na literatura de forma bastante recorrente e, dentre os estudiosos dessa área, podemos citar: Schön (2000), Pimenta (2008), Imbernón (2006) entre outros. As orientações de formar professor reflexivo vêm sendo bastante referendados nos cursos de formação continuada no município de Maceió, que se fundamentam pelas/nas propostas de formações continuadas ofertadas em nível nacional pelo MEC.

O termo professor reflexivo não é muito novo em educação, como afirma Pimenta (2008). De fato, desde os inícios dos anos 90, a expressão “professor reflexivo” tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio de um ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente.

Abordagem da leitura em programas brasileiros de Formação Continuada de professores

O estudo das propostas das formações continuadas de professores faz parte da política de educação do Ministério de Educação, que traça diretrizes, ações e processo de implementação da política e do sistema de formação continuada que vem sendo desenvolvida pelo MEC/SEB desde 2003 (Brasil, 2006). Tem como finalidade principal contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos estudantes, por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, sobretudo, das universidades públicas.

Partindo da realidade dos resultados da PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2012), através dos quais se confirmaram que mais de 30% dos alunos matriculados na educação básica no Estado de Alagoas ainda se encontram em processo de alfabetização, surgiu o interesse de considerar essa realidade através das políticas públicas em que se insere a formação continuada de professores no Brasil e no Estado de Alagoas, mais especificamente, como a formação continuada de professores que orienta o trabalho com leitura.

Diante desse cenário, compreendemos a partir de Nóvoa (1995) que formação continuada é algo que deve estar constantemente articulado a fatores inter-relacionados, tais como as necessidades dos profissionais, os interesses das escolas onde atuam e os objetivos das instituições formadoras.

Dessa forma, é importante salientar que a formação continuada para ser efetiva deve visar ao crescimento profissional do professor, levando em consideração a rede de relações (escola, alunos, colegas de profissão e sociedade) que ultrapassa o trabalho pedagógico.

A seguir, apresentamos os programas de Formação Continuada, seus objetivos e a abordagem da leitura em seus cadernos. Continuaremos essa discussão através dos programas de formação continuada.

Programa de formação continuada Pró-Letramento

No período de 2007 a 2008, o MEC ofertou nacionalmente o Programa de Formação Continuada de Professores das Séries/Anos Iniciais – Pró-

letramento. Esse programa foi ofertado para todos os professores da rede pública que atuavam no Ensino Fundamental.

Sendo um programa de formação continuada de professores teve como propósito a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita como também da área de matemática nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na perspectiva do Pró-letramento, a formação continuada deveria considerar o professor como sujeito da ação pedagógica, valorizando suas experiências pessoais, o conhecimento teórico e os saberes da prática (Brasil, 2005, p. 05).

O Programa apresentou como objetivo geral oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de modo a elevar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, por meio da formação continuada de professores na modalidade à distância (Brasil, 2005, p. 06).

Para a área de alfabetização e linguagem, o programa foi desenvolvido em sete fascículos, manual do tutor e quatro fitas de vídeo. Os fascículos abordaram as seguintes temáticas: (1) Capacidades linguísticas da alfabetização e letramento; (2) Alfabetização e letramento: questão sobre avaliação; (3) A organização do tempo pedagógico e o planejamento de ensino; (4) Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura; (5) O lúdico na sala de aula: projetos e jogos; (6) O livro didático em sala de aula: algumas reflexões, (7) Modos de falar/Modos de Escrever, (8) Fascículo do Tutor: formação de professores: fundamentos para o trabalho de tutoria e, por fim, o (9) Fascículo complementar.

Observamos que a perspectiva adotada nos fascículos analisados é centrada na concepção de língua como interação quando afirma que:

a língua e ensino de língua é considerado como um sistema que tem como centro a interação verbal, que se faz através de textos ou discursos, falados ou escritos. Isso significa que esse sistema depende da interlocução (inter + locução) = ação linguística entre sujeitos. Partindo dessa concepção, uma proposta de ensino de língua deve valorizar o uso da língua em diferentes situações ou contextos sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos e modos de falar (BRASIL, 2005, p.09).

Para estar de acordo com essa concepção, é importante que o trabalho em sala de aula se organize em torno do uso e que privilegie a reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua.

O Programa Pró-Letramento adotou a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento. Em seus fascículos havia a preocupação em especificar metodologias referentes à sistematização do processo de alfabetização, bem como à importância da mediação docente no processo de ensino e aprendizagem, sendo foram focalizadas as capacidades específicas do domínio da leitura: “A concepção de leitura que orienta a seção é a de que se trata de uma atividade que depende de processamento individual, mas se insere num contexto social e envolvem disposições atitudinais, capacidades relativas à decifração do código escrito e capacidades relativas à compreensão, à produção de sentido” (Brasil, 2008 p. 39).

O programa define leitura como “uma prática social que envolve atitudes, gestos e habilidades que são mobilizados pelo leitor, tanto no ato de leitura propriamente dito, como no que antecede a leitura e no que decorre dela” (Brasil, op. cit., p. 39). Assim, a abordagem dada à leitura abrange, portanto, desde capacidades necessárias ao processo de alfabetização até aquelas que habilitam o aluno à participação ativa nas práticas sociais letradas, ou seja, aquelas que contribuem para o seu letramento.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012) é um Programa de formação continuada de professores ainda em andamento. Configura-se como um compromisso formal assumido pelo Governo Federal, Estados e Municípios, de acordo com a meta cinco do Plano Nacional de Educação (PNE, 2011-2020) que propõe assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, instituído pela portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. O PNAIC é direcionado para a formação continuada de professores do 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental.

I – garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II – reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III – melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV – contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V – construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (Brasil, 2012, p. 2).

Assim, este programa surge como uma luta para garantir o direito à alfabetização plena de crianças até o 3º ano do ciclo de alfabetização. Busca-se, para tal, contribuir com a formação continuada dos professores alfabetizadores. O PNAIC é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizados pelo MEC.

Desse modo, o Programa adotou as ações que se apoiam em quatro eixos de atuação: (1) formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; (2) materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; (3) avaliações sistemáticas; (4) gestão, controle social e mobilização.

Diferente do Pró-letramento, o PNAIC é avaliado mediante a aplicação da Provinha Brasil, pelas redes de ensino no início e no final do 2º ano do Ensino Fundamental e pela prova Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA, aplicada para as crianças no final do ciclo de alfabetização.

Na visão do PNAIC, o sujeito estaria alfabetizado quando fosse “capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa que ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz” (Brasil, 2012, p. 16).

O conjunto de cadernos teve como pretensão trabalhar a formação dos professores com o objetivo de contribuir com a aprendizagem e alfabetização dos alunos de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Ao observarmos os cadernos dos programas (Pró-Letramento e PNAIC), fica claro que os dois programas adotaram a mesma perspectiva de formação continuada, que foi a formação do professor reflexivo.

Ao citar o percurso em que a alfabetização se organizou no Brasil através dos métodos de alfabetização, o PNAIC veio ofertar uma proposta para além dos métodos e adotar uma concepção de alfabetização focada na inserção das crianças nas práticas sociais. Através dessa inserção, podem ser desenvolvidas metodologias que, de modo concomitante, favoreçam a apropriação do sistema alfabético de escrita, por meio de atividades lúdicas e reflexivas e a participação em situações de leitura e produção de textos, ampliando as referências culturais das crianças.

Assim, para abordar leitura, o PNAIC propõe direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental (2012). Os quais apresentam a estrutura do ensino da Língua Portuguesa em quatro eixos (leitura, produção de texto escrito, oralidade e análise linguística). Esses eixos são considerados como direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental (Brasil, 2012).

Na perspectiva do PNAIC, o ensino de leitura é entendido como uma prática de interação social, um encontro de sujeitos: leitor e autor mediados pelo texto. É ainda um processo que exige um trabalho de compreensão textual, tendo em vista seus objetivos e seus conhecimentos sobre o assunto, o tema, o autor, a linguagem, a língua e o gênero textual. Nesse processo, o leitor coloca em ação estratégias cognitivas de seleção, antecipação, inferência e verificação de informações do texto que lê.

A partir da consideração sobre leitura nos elementos conceituais, o PNAIC descreve que o aprendizado da leitura envolve diferentes habilidades, tais como: (1) o domínio da mecânica que implica na transformação dos signos escritos em informações, (2) a compreensão das informações explícitas e implícitas do texto lido e (3) a construção de sentidos, inter-relacionando às habilidades.

Em relação ao ensino da leitura e à produção de textos, o PNAIC propõe que os alunos vivenciem atividades envolvendo diferentes gêneros textuais desde o 1º ano, e que ao final do 3º ano, possam ler e produzir textos diversos. Em relação à apropriação da escrita alfabética, espera-se que, no 1º ano, as práticas de ensino da leitura e da escrita possibilitem à criança a construção da base alfabética e que os 2º e 3º anos sejam destinados à consolidação da correspondência som-grafia, por meio de diversas situações significativas e contextualizadas de escrita, palavras e textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa “A Formação Continuada de Professores e seus Reflexos no Ensino da Leitura nos Anos Iniciais” teve como objetivo investigar as

contribuições dos programas de formação continuada para professores do ensino fundamental para trabalhar leitura em sala de aula. Para desenvolvê-la, partimos da problemática apresentada no Brasil sobre as dificuldades de aprendizagem da leitura, principalmente, em se tratando dos índices de crianças em processo de alfabetização, ainda, muito altos entre crianças do Ensino Fundamental. Partindo dessas implicações para desenvolvermos a pesquisa, apresentamos como objetivo principal compreender as propostas de formação continuada de professores dos anos iniciais e suas contribuições para a prática de leitura em sala de aula.

Ao discutirmos leitura no desenvolvimento deste trabalho, levamos em consideração sua abordagem a partir dos programas de formação continuada (Pró-letramento e PNAIC), considerando que tais formações deram suporte teórico e prático para os professores trabalharem com práticas de leitura no Ensino Fundamental.

Os resultados demonstram que a formação continuada contribui de forma significativa para o ensino de leitura nos anos iniciais, o que já representa um avanço, porém, verificamos que os professores ainda encontram impasses em sala de aula, para abordar esses conhecimentos adquiridos, e desenvolver o aprendizado significativo da leitura, ou seja, os professores, mesmo depois de passar por uma formação inicial (em pedagogia) e por formações continuadas, ainda encontram dificuldades em utilizar os conceitos e orientações para o ensino da leitura em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. (1998). *Documento final IX*. Campinas.
- Brasil, Ministério da Educação. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial. República do Brasil, Brasília, DF, 23 de dez.
- Brasil, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental Coordenação Geral de Política de Formação. (2005). *Rede nacional de formação continuada da educação básica: Objetivos, diretrizes e funcionamento*. Brasília, DF.
- Brasil, Ministério da Educação. (2011). *Plano Nacional de Educação – PNE*. Brasília, DF: INEP.

- Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação à Distância. (2005). *Projeto básico: Mobilização pela qualidade da educação: Pró-letramento*. Brasília: MEC, SEB.
- Brasil, Ministério da Educação, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. (2012). *Formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Brasília: DF.
- Candau, V. M. F. (1996). Formação continuada de professores: Tendências atuais. In A. M. M. R. Reali & M. G. N. Mizukami (Eds.), *Formação de professores: Tendências atuais*. São Carlos. EdUFSCAR.
- Davis, C. L. F. et al. (2011). Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. *Cad Pesqui [Online]*, 41(144), 826-849.
- Gatti, B. A. (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Rev Bras Educ [online]*, 13(37), 57-70.
- Imbernon, F. (2006). *Formação docente e profissional: Formar-se para mudança e a incerteza* (6ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Nóvoa, A. (Org.). (1999). *Profissão professor* (Coleção Ciências da Educação, 2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (Coord.). (1995). *Os professores e a sua formação* (2ª ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- Nunes, C. M. F. (2001). Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educ Soc [online]*, 22(74), 27-42.
- Pimenta, S. G. (2008). Professor reflexivo: Construindo uma crítica. In E. Ghedin (Org.), *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Pereira, J. E. D. (2008). A pesquisa dos educadores como estratégia para construir modelos críticos de formação docente. In J. D. Pereira & K. M. Zeichner (Orgs.), *Pesquisa na formação e no trabalho docente* (pp. 11-12). Belo Horizonte: Autêntica.
- Sacristán, G. (1999). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (Coleção Ciências da Educação, 2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Shön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Serrão, M. I. B. (2008). Superando a racionalidade técnica na formação: Sonho de uma noite de verão. In E. Ghedin (Org.), *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: Planejamento e método*. Porto Alegre: Bookman.

Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação

Organizado por Vera Monteiro, Lourdes Mata, Margarida Alves Martins, José Morgado, José Castro Silva, Ana Cristina Silva, & Marta Gomes
9 e 10 Julho de 2018, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário

Documentação pedagógica como suporte da avaliação e do planeamento

Liliana Marques

Resumo: A documentação pedagógica desempenha um papel central na avaliação formativa e no planeamento. Ao reconhecer a criança como única, competente e com direito a ser protagonista da sua própria aprendizagem, exige que o educador conheça o grupo e cada criança individualmente bem como o seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Organizar, analisar e interpretar os registos e documentos que o educador vai recolhendo durante os processos pedagógicos, permite-lhe compreender e criar significados para a tomada de decisão sobre a prática pedagógica e atribuir significado às aprendizagens realizadas pelas crianças. Podemos dizer que documentar é essencialmente escolher porque assim como não é possível observar tudo o que acontece no quotidiano educativo, também não é possível documentar tudo. Nem fazia sentido. Este é um processo que envolve escolher o que é essencial e o mais significativo, o que levanta várias questões: Que documentos recolher? Como os organizar? Como é que a documentação pode ser utilizada para comunicar a avaliação? Que linguagem, conteúdos e forma se adequa melhor tendo em conta o destinatário da documentação (crianças, famílias, comunidade, outros docentes)? Que princípios éticos considerar? A documentação pedagógica apoia a reflexão, fundamenta o planeamento e a avaliação e, ao tornar visível as aprendizagens das crianças, promove a participação da família e da comunidade educativa.

INTRODUÇÃO

A documentação pedagógica inscreve-se numa visão democrática de educação que reconhece a todos os atores implicados no processo educativo o direito à participação (Azevedo, 2009) e desempenha um papel central no planeamento e na avaliação da educação pré-escolar. Conforme preconizam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar – OCEPE (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016a), a avaliação na educação pré-escolar é formativa, não envolve nem a classificação da aprendizagem da criança, nem o juízo de valor sobre a sua maneira de ser, centrando-se na recolha de documentos do processo e na descrição da aprendizagem de cada criança, de modo a valorizar as suas

formas de aprender e os seus progresso. Ou seja, trata-se de uma avaliação para a aprendizagem porque é reinvestida na ação educativa e é, simultaneamente, uma estratégia de formação das crianças, do/a educador/a e, ainda, de outros intervenientes no processo educativo. Nesta perspetiva de planeamento-avaliação, documentar os processos pedagógicos, é essencial.

O QUE É DOCUMENTAR?

Entende-se por documentar a “recolha dos elementos que permitem reconstituir o processo educativo e o progresso das aprendizagens das crianças, tais como, registos de observação, outros registos ou documentos produzidos pelas crianças ou pelo/a educador/a, no decurso da ação educativa” (Lopes da Silva et al., 2016a, p. 106).

Ainda segundo as OCEPE, a documentação pedagógica é a “organização, análise e interpretação de registos e documentos recolhidos com a finalidade de descrever a essência de um determinado processo pedagógico. Tem como intenção compreender e atribuir significado às aprendizagens realizadas pelas crianças e ao quotidiano pedagógico, tornando-se numa valiosa estratégia de avaliação formativa. Trata-se de uma prática utilizada para tornar os processos e os progressos de aprendizagem das crianças visíveis, para promover a participação dos pais/famílias e para apoiar os profissionais a refletirem sobre a sua prática educativa” (Lopes da Silva et al., 2016a, p. 106).

Na perspetiva de Malaguzzi (1999), a documentação é um instrumento de pesquisa para o/a educador/a pois permite-lhe observar e compreender a criança no seu processo de construção do conhecimento e fornece-lhe pistas para o planeamento. Entendida como um processo construído com base na observação que se faz dos interesses e das necessidades das crianças, é considerada como pedagogia da escuta, da relação e da aprendizagem, pois permite ao/à educador/a conhecer os percursos de aprendizagem da criança. Ao aproximar-se da forma como a criança vê e compreende o mundo, o/a educador/a constrói uma imagem de criança

competente (Zabalza, 1998). Só se escuta a criança porque se acredita que ela tem algo importante a dizer.

Assim, a documentação pedagógica contribui para uma autorreflexão aprofundada, onde se pode, mais facilmente, ver e questionar que imagem temos de criança, que participação, que direitos e que posição tem no processo educativo.

De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003), a documentação pedagógica refere-se a dois aspetos que se relacionam – o processo e o conteúdo desse processo. O conteúdo é o material que regista o que as crianças dizem e fazem, é o trabalho das crianças e a maneira como o educador se relaciona com elas e com o seu trabalho: observações escritas do que é dito e feito, registos em áudio e vídeo, fotografias, trabalhos realizados pelas crianças, etc. Este material, que torna o trabalho pedagógico concreto e visível, é essencial ao processo de documentação pedagógica. Esse processo envolve o uso desse material como um meio para refletir sobre o trabalho pedagógico.

No entanto, nem todo o registo produzido gera documentação pedagógica, mas toda documentação pedagógica depende de registos de boa qualidade (Rinaldi, 2012). Como tal, “o que documentamos representa uma escolha, uma escolha entre muitas outras escolhas” (Dahlberg, Moss, & Pence, 2003, p. 193).

PLANEAR A DOCUMENTAÇÃO

A documentação enquanto processo implica a produção de um registo ao longo de um percurso pedagógico pelo que é necessário e essencial planear a recolha da documentação, selecionar um foco que orienta o que se quer documentar, qual a finalidade dessa documentação e a quem se destina, pois não é possível nem produtivo documentar tudo. Importa, pois definir:

- qual o foco que orienta o que se quer documentar?
- qual a finalidade da documentação?
- a quem se destina? – às crianças, aos pais, a outros profissionais, à comunidade educativa?

- o que incluir? – observações, fotografias, produções das crianças, outros registros que ajudam a capturar o progresso individual de uma criança ou do grupo?
- qual a forma, o suporte e a estrutura? – dossier, paredes, placard, CD, plataforma digital, redes sociais...?
- em que espaço se vai disponibilizar? – na sala de atividades, nos corredores, na sala polivalente, na sala dos docentes ou na dos pais...?

Para além de observar e registar o que é mais significativo, documentar implica analisar, refletir, interpretar, compreender e projetar ações futuras relativas ao processo educativo.

A documentação testemunha o processo, o desenvolvimento de um projeto e/ou um percurso evolutivo de aprendizagem. Uma exposição de produções das crianças não é documentação. Essa exposição torna-se documentação quando se explica como aconteceu o processo, que aprendizagens as crianças realizaram e não, quando apenas mostra o produto final. A fotografia, por exemplo, é um documento sobre o qual é importante dar uma interpretação para que se torne uma ação documental.

Ao expor a documentação na parede ou placard, esta pode tornar-se um meio importante de envolvimento das famílias nas atividades e projetos de sala.

UMA CULTURA DE MUITAS VOZES

Encarada com um processo de comunicação, a documentação pressupõe uma cultura de muitas vozes que participam e se fazem ouvir garantindo, assim, que uma multiplicidade de perspetivas pode ser analisada:

- a das crianças,
- a das educadoras e outros profissionais de educação,
- a de autores da pedagogia,
- a das famílias,
- a dos membros da comunidade.

Com o objetivo de possibilitar a comunicação da mensagem que se quer transmitir, a documentação não deve ser exageradamente “pesada” ou

seja, com demasiada informação. É fundamental narrar o que é essencial e significativo de forma clara, interessante e apresentada com qualidade estética.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA ORGANIZADA EM PORTEFÓLIO

A documentação pedagógica relativa à avaliação de cada criança é muitas vezes organizada num portefólio. O conceito de portefólio vai muito mais além do que um mero arquivo de trabalhos da criança. De um modo geral, o portefólio pode ser visto como um arquivo de registos que evidencia as experiências, realizações únicas e progressos de uma criança ao longo do tempo (Parente, 2004).

O conceito de portefólio centra-se na ideia de que este permite captar os progressos das crianças em diferentes áreas de aprendizagem e de desenvolvimento e revelar a qualidade do trabalho das crianças. Os portefólios tornam-se instrumentos que, através da documentação recolhida e analisada, permitem “reviver” experiências e promovem uma base para a discussão das aprendizagens.

Neste sentido, enquanto que o dossier é um arquivo de amostras de trabalhos da criança, para o portefólio o educador recolhe intencionalmente e sistematicamente diversos materiais e documentos – tais como produções das crianças, fotografias, gravações de áudio ou vídeo, registos de observação, entrevistas e falas das crianças – que são analisados e organizados de modo a evidenciar o percurso, o processo e a evolução das aprendizagens e competências da criança. Para além destes registos, o portefólio individual inclui a “voz” da própria criança sobre as evidências de aprendizagem e a voz dos pais/encarregados de educação.

De acordo com Parente (2004), o portefólio é um instrumento ao serviço da avaliação, que assenta numa perspetiva holística, globalizadora e num enfoque construtivista do processo de ensino e aprendizagem. Esta é uma visão consistente e coerente com a perspetiva socio construtivista das OCEPE.

O portefólio além de permitir ao/à educador/a interpretar o processo de aprendizagem, tomar decisões ou planificar experiências cada vez mais

adequadas para cada criança (Parente, 2004), possibilita à criança e ao/a educador/a, a reconstrução de memória e a reflexão sobre o processo pedagógico e o seu desenvolvimento. Desenvolve-se durante a ação, quando o/a educador/a procura registar em imagens, produções e anotações o que a criança diz e faz, e tem continuidade após a ação, quando seleciona e organiza os diferentes registos que foram sendo recolhidos.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO SUPORTE DA AVALIAÇÃO E DO PLANEAMENTO

Nas palavras de Carla Rinaldi (2012), a documentação “é a génese da avaliação porque ela permite tornar explícitos, visíveis e partilháveis os elementos de valor aplicados na produção da documentação por quem documenta” (p. 136).

No capítulo das OCEPE sobre a *Intencionalidade Educativa – construir e gerir o currículo*, é realçada a necessidade de o/a educador/a utilizar técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados. Esses instrumentos possibilitam sistematizar e organizar a informação recolhida e obter um conhecimento mais profundo de cada criança permitindo simultaneamente acompanhar os progressos e a evolução das aprendizagens das crianças e do grupo e obter elementos concretos para a reflexão e adequação da sua intervenção educativa (Lopes da Silva et al., 2016a).

As observações registadas pelo/a educador/a são um meio privilegiado de recolha de informação e a utilização de instrumentos pedagógicos para o seu registo, construídos por si ou outros já existentes, facilita o processo e revela-se um meio mais eficaz de reunir informação autêntica e com maior objetividade. Alguns modelos pedagógicos têm instrumentos próprios, mas existem outras possibilidades. Por exemplo, o *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (Bertrand, & Pascal, 2009) editado pela DGE, disponibiliza instrumentos pedagógicos de observação, validados e contextualizados à realidade portuguesa e que se inscrevem na perspetiva socioconstrutivista das OCEPE.

Podemos afirmar que documentar possibilita clarificar as intenções pedagógicas, tornar os processos de aprendizagem das crianças visíveis, promover a participação dos pais e apoiar os profissionais a refletir sobre a sua prática educativa. Como tal, pode ter diferentes finalidades:

- permitir aos educadores recolher informações sobre as suas práticas educativas e apoiar e adequar o planeamento ao grupo e a cada criança e tomar decisões para melhor apoiar o processo de aprendizagem;
- permitir às crianças documentar e visitar as suas experiências e reconstituir e reinterpretar as suas aprendizagens e vivências, aprofundá-las tornando-as ponto de partida para as próximas aprendizagens;
- dar visibilidade ao processo de aprendizagem e à sua evolução para melhor comunicar com as famílias e com a comunidade educativa.

O processo de documentação pedagógica apoia a reflexão e fundamenta o planeamento e a avaliação assumindo, deste modo, um papel essencial na qualidade das práticas educativas: favorece o desenvolvimento profissional dos docentes, permite ao/à educador/a avaliar e planear experiências de aprendizagem com as crianças, facilita, ainda, a comunicação com as famílias e a comunidade educativa.

REFERÊNCIAS

- Bertrand, T., & Pascal, C. (2009). Manual DQP – *Desenvolvimento da qualidade em parcerias*. Lisboa: ME/DGIDC. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003) *Qualidade na educação da primeira infância: Perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre, RS. Artmed.
- Folque, A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar. O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016a). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: ME/DGE. Disponível em http://www.dge.mec.pt/ocpe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016b). Orientações curriculares para a educação pré-escolar do passado ao presente... Desafios para o futuro. *Cadernos de Educação de Infância*, 108 e 109, 4-14.

- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016c). Revisão das orientações curriculares para a educação pré-escolar em Portugal. In F. I. Ferreira *et al.* (Orgs.), *Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância* (pp. 19-31). Santo Tirso: Whitebooks. Disponível em http://www.whitebooks.pt/pdf/Atas-II-SLBEI-26-maio2017_v5.pdf
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Parente, M. C. (2004). *Práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem*. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/888>
- Rinaldi, C. (2012). *Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender* (1ª ed.). S. Paulo: Paz e Terra.
- Sousa, F. (2018). O currículo para a educação pré-escolar entre o específico e o comum: O caso das OCEPE. *Revista de Estudos Curriculares*, 9(1), 24-44. Disponível em <http://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php/rec/article/view/51/35>
- Zabalza, M. A. (1998), *A Qualidade em Educação Infantil*. São Paulo: Artmed Editora.

Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação

Organizado por Vera Monteiro, Lourdes Mata, Margarida Alves Martins, José Morgado, José Castro Silva, Ana Cristina Silva, & Marta Gomes
9 e 10 Julho de 2018, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário

As equipas de autoavaliação e o seu desempenho

Maria João de Carvalho

Cristina Folgado

Resumo: Assumindo tensões, conflitos e ambiguidades, uma tendência ideológica mais progressista advoga a favor de uma autoavaliação de escola assente no pressuposto de que este processo pode ser um exercício da democracia participativa e um espaço de confronto de diferentes racionalidades, do qual resultarão as soluções negociadas sobre aquilo que a escola deverá fazer em prol do seu desenvolvimento e da sua melhoria, reclamando mais envolvimento e responsabilidade de toda a comunidade, bem como o compromisso dos diferentes atores e a partilha de valores e de objetivos comuns, sustentando a prestação de contas em valores essenciais como a justiça, a transparência, o direito à informação, a participação e a cidadania. Assim, centrados no processo de autoavaliação da organização escolar, no papel da equipa de autoavaliação, na forma como se constrói e divulga o dispositivo de autoavaliação, procuramos desenvolver a nossa pesquisa na expectativa de Conhecer e descrever as representações dos professores relativamente à equipa de autoavaliação e ao impacto desta equipa sobre o seu desempenho enquanto docentes. O trabalho desenvolvido envolveu um estudo quantitativo, com recurso à aplicação de um questionário. Foi possível concluir que a existência da equipa de autoavaliação potencia o processo, no sentido em que o torna mais organizado e sistematizado, sendo que a equipa deve usufruir de condições que facilitem o seu desempenho, muito embora reconheçam que nem sempre as suas práticas dele beneficiam.

Palavras-chave: Autoavaliação, Equipas de autoavaliação, Desempenho docente.

Autoavaliação das escolas em Portugal

Desde a Lei n.º 31/2002 que a legislação portuguesa determina a realização de um processo de autoavaliação a desenvolver “em permanência” e “com carácter obrigatório” (artigo 5.º e artigo 6.º). No referido normativo, em que se aprova o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, estão consignadas as orientações de carácter geral a ter em conta na realização da autoavaliação, enquanto pontos comuns,

nomeadamente o projeto educativo, a organização e gestão, o clima e ambiente educativos, a participação da comunidade educativa e o sucesso escolar.

No âmbito do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, o Decreto-Lei n.º 75/2008 preconiza, no seu preâmbulo, “a consolidação de uma cultura de avaliação” do mesmo modo que o Decreto-Lei n.º 137/ 2012 ao reforçar “a valorização de uma cultura de autoavaliação” com a “consequente introdução de mecanismos de autorregulação e melhoria dos desempenhos pedagógicos e organizacionais” (Preâmbulo), enfatizando a necessidade de regulação, de controlo e de melhoria da qualidade de ensino.

Com efeito, a trajetória da autoavaliação das escolas em Portugal é marcada pela promulgação do Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 5 de abril, tendo sido criado um grupo de trabalho cujo propósito passaria, sobretudo, pela conceção do quadro de referência da avaliação externa e a elaboração de um documento metodológico, especialmente vocacionado à preparação das organizações educativas para a avaliação externa.

A avaliação externa procurou, desde logo, constituir-se como um elemento estratégico útil para os próprios avaliados, sendo que o grau de utilidade que esta intervenção pode ter, depende, no entender da IGEC, da forma como as escolas se organizam e se preparam, para prestar contas em sede de avaliação externa. O facto de o quadro de referência contemplar um domínio específico para a autoavaliação, *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola*, entre os cinco domínios que o compõem, pretendeu ser indutor do desenvolvimento dos processos de autoavaliação das escolas.

Não obstante, o esforço da IGE e o apelo à autoavaliação, os sucessivos relatórios de atividade da Avaliação Externa foram dando conta das dificuldades que as escolas vão tendo em matéria de práticas sustentadas de autoavaliação.

Assim, por exemplo, no *Relatório de Avaliação Externa das Escolas 2007/2008* é referido que a maioria das escolas observadas tinha “processos não sistematizados de autoavaliação, muitas vezes sem a percepção do valor do trabalho desenvolvido” (IGE, 2009: 5).

Também no ano letivo 2008/2009, as apreciações produzidas e as classificações atribuídas no domínio referente à capacidade de

autorregulação e melhoria da escola/agrupamento evidenciam “a ausência de planeamento, a pouca consistência do processo de autoavaliação e a falta de envolvimento da comunidade educativa”, sendo que, a elevada incidência dos pontos fracos neste domínio revelou a “inexistência de uma auto-avaliação estruturada e de planos consistentes para a melhoria” (IGE, 2010: 56).

No fim do primeiro ciclo avaliativo, durante o qual foram avaliadas 1107 escolas, a IGE fez um balanço global, que pode ser consultado no *Relatório Avaliação Externa das Escolas 2006/2011*, tendo apurado que o domínio *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola* foi o que obteve os resultados mais baixos, entre os cinco domínios do quadro de referência da altura, sendo que 48,8% das escolas obteve a classificação *Suficiente*, 4,5% de escolas obtiveram a classificação de *Insuficiente* e em 7,6% das escolas verificaram-se processos de autoavaliação sem sustentabilidade (IGE, 2012: 23).

O segundo ciclo avaliativo arrancou em 2011, com alterações significativas, nomeadamente quanto ao quadro de referência. Passando de cinco para três domínios, a *Capacidade de autorregulação e melhoria* desaparece do quadro de referência passando a apreciação da autoavaliação a um campo de análise designado por *Autoavaliação e melhoria*, a constar do terceiro domínio, *Liderança e Gestão*, o que valida uma subordinação das equipas de autoavaliação ao órgão de gestão das escolas (Afonso, 2013). Na análise de conteúdo aos relatórios de avaliação externa das escolas, relativos ao ano 2012/2013, foi possível constatar que a *Autoavaliação e melhoria* é o campo de análise que menos vezes é considerado ponto forte, correspondendo a 3% de todas as asserções positivas. Quando às asserções pela negativa, o campo concernente à autoavaliação é o segundo mais prevalente, sendo tido como área a melhorar em 16% das asserções negativas (IGEC, 2015).

As equipas de autoavaliação

Assim, em virtude das orientações legais e da própria Avaliação Externa de Escolas desenvolvem-se em Portugal dispositivos, instrumentos e processos de autoavaliação que, numa primeira instância, são da responsabilidade das equipas de autoavaliação, a mesma que se apresenta como um dos aspetos mais relevantes a ter em conta (Afonso, 2010, Fialho, 2009a,b; Gomes, Fialho, 2013; Rocha, 2013), pois da sua constituição depende o sucesso da autoavaliação das escolas. Será esta a

equipa responsável por promover, animar e concretizar a autoavaliação, que definirá objetivos, recursos e etapas, o que justifica que os elementos que a constituem tenham formação específica em avaliação e metodologias de investigação, sem descurar a importância do saber no âmbito das dinâmicas socioculturais, científicas e pedagógicas (Alves, Machado, 2008; Fialho, 2009a,b). Porém, nem a equipa nem a sua ação podem ser marginais à intervenção da assembleia de escola, ao empenhamento da direção executiva e ao acompanhamento do Conselho Pedagógico, como uma forma de proporcionar o envolvimento generalizado dos diferentes membros da comunidade educativa.

Se é inequívoco que este processo, por ser complexo, exige que os seus elementos sejam dotados de competências técnicas, o que justifica o recurso à figura de “amigo crítico”, caso não existam ou sejam insuficientes, também não podemos votar ao esquecimento a importância da sua capacidade em mobilizar a comunidade educativa, com relação, mais ou menos direta, com a escola, visando práticas de participação favorecedoras de um clima de abertura, transparência (Fialho, 2009) que auxiliam a que o processo se torne consequente, tanto quanto instrumental. E, nesta linha, a autoavaliação deve ser entendida dentro dos parâmetros da razoabilidade, evitando objetivos demasiado holísticos porque megalómanos, deve ser objeto de discussão sobre o que se quer saber, os modos de obter a informação, os “informantes” a privilegiar, o tipo de instrumento a utilizar e os próprios critérios ou escalas de avaliação. Esta equipa deve manter o processo sistemático, ou seja, deve desenvolvê-lo em permanência permitindo que a informação flua para fora do seu núcleo reduzido, facultando informação frequente para evitar relatórios demasiado extensos que ninguém lê e que deixem de ser exequíveis pela ausência de operacionalidade que o excesso de burocracia transporta e que só se traduz na necessária resposta ao cumprimento exigido pelos normativos.

O diretor da escola, primeiro responsável pela nomeação dos elementos que a constituem, deve considerar a importância de ter recursos humanos com uma imagem credível junto da comunidade educativa para que o processo seja gerador de confiança e respeito (Fialho, 2009a; Pinto, 2010), tanto quanto valorizado para que o processo não fracasse enquanto instrumento ao serviço da melhoria.

Em termos de grandeza, esta equipa não deve ser excessivamente numerosa, de resto, Alaiz et al. (2003), são de opinião que tal circunstância

limita a sua própria operacionalidade, o mesmo acontecendo no caso de a equipa ter menos de cinco elementos (Pinto, 2010). Importa, isso sim, que seja representativa de toda a comunidade educativa e que, porque se pode revelar vantajoso, dela fazer parte um elemento do Conselho Geral e outro do Conselho Pedagógico (Alaiz et al., 2003). A sua coordenação e gestão deverá ficar a cargo de alguém que revele capacidade de liderança mesmo que isso possa significar “a formação de subgrupos que assumam a coordenação das diferentes dimensões a avaliar” (Fialho, 2009a: 115).

Na medida em que o rigor das tarefas relacionadas com este processo, como planear, recolher, analisar e tratar a informação reclamam tempo e disponibilidade é indispensável que os horários dos elementos que constituem a equipa o reflita, tanto ao nível de tempo disponível para o efeito como ao nível de horários comuns para realizarem trabalho conjunto.

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Considerando a problemática da autoavaliação na organização escolar, o papel da equipa de autoavaliação e o seu impacto no plano da ação organizacional, desenvolvemos um trabalho empírico do tipo quantitativo, inscrito no paradigma positivista de investigação, com recurso à aplicação de um inquérito por questionário e posterior análise estatística. Os dados empíricos foram recolhidos no período que decorreu entre 7 e 28 de abril de 2015. Todo o procedimento e respetiva fundamentação foram submetidos a aprovação do serviço de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar, do Ministério da Educação e Ciência.

O instrumento de recolha de dados foi concebido pelas autoras do estudo, tendo sido previamente validado e revisto. A análise da respetiva precisão e fiabilidade foi feita mediante a determinação da consistência interna do questionário, através do Alfa de Cronbach, com recurso ao programa SPSS 22.0. O valor obtido para o Alfa de Cronbach foi de 0,853, o que nos permitiu concluir que o inquérito aplicado, operacionalizado com os dados empíricos recolhidos concretamente no âmbito do estudo, têm boa consistência, de acordo com Pestana e Gageiro (2005).

Este instrumento de recolha incluiu seis itens de resposta fechada em escala de concordância de 5 pontos e uma pergunta de escolha múltipla, diretamente relacionadas com a equipa de autoavaliação e com o seu papel no desenvolvimento do processo autoavaliativo do agrupamento.

De modo a caracterizar a população em estudo foram ainda recolhidos dados relativos à Idade, Sexo, Habilitações Literárias, Anos de Serviço e Nível de Ensino.

População e amostragem

A população sobre a qual recaiu a investigação era composta por 217 educadores e professores de um agrupamento de escolas do interior norte do país. Atendendo a que a população era constituída por 217 indivíduos ($N=217$) e que a amostra foi constituída por 145 unidades de análise estatisticamente válidas ($n=145$), foi considerado um erro amostral de 4,7%, a intervalo de confiança a 95%.

A caracterização da amostra da população foi realizada com base no tratamento e análise dos dados recolhidos através das respostas dos inquiridos à primeira parte do inquérito.

De acordo com os resultados apurados, a média das idades dos professores da amostra é de 49,8 anos ($\sigma=7,860$), tendo o respondente mais novo 33 anos e o mais velho 64 anos.

Assim sendo, perto de 59,31% dos professores da amostra tinha mais de 50 anos e a percentagem de professores com menos de 35 anos não atinge os 3%.

Relativamente à distribuição por sexo dos professores, verifica-se que uma grande maioria dos professores do estudo, perto de 70%, são mulheres. No que diz respeito às habilitações literárias, 75,0% dos professores são licenciados, sem mestrado ou doutoramento; 22,9% têm mestrado; menos de 1% tem doutoramento e menos de 2% têm bacharelato. A amostra foi ainda caracterizada quanto ao tempo de serviço dos docentes no exercício das suas funções. De acordo com os resultados apurados, perto 89% dos professores tem mais de 15 anos de serviço letivo e quase 10% tem entre 6 e 15 anos de lecionação. Os resultados obtidos revelam, portanto, na generalidade, um corpo docente com grande experiência profissional. Os inquiridos indicaram, ainda, os níveis de ensino que lecionavam. De acordo com as suas respostas, a amostra da população do

estudo tem 56,6% de professores a lecionar o 3º ciclo/ensino secundário e 24,2% dos professores lecionam no 2º ciclo do ensino básico. Em menor expressão, surgiram 14,5% de professores do 1º ciclo do ensino básico e 4,83% de educadores do pré-escolar.

RESULTADOS OBTIDOS

Retomando alguns aspetos que concernem ao instrumento de recolha de dados, designadamente os seis itens da escala principal, que medem as perceções dos atores educativos relativamente às equipas de autoavaliação, as respostas foram dadas em escala de concordância de 5 pontos. Deste modo, o valor máximo teórico para cada item é de 5 pontos, o valor mínimo teórico é de 1 ponto e o valor médio teórico é de 3 pontos.

A Tabela 1 apresenta as médias empíricas obtidas para cada item e o respetivo desvio padrão. A análise destes resultados permite-nos fazer uma interpretação global das respostas dos atores educativos, pergunta a pergunta.

Tabela 1

Estatística descritiva dos seis itens relativos às equipas de autoavaliação

Itens do questionário	Média empírica	Desvio padrão
1 A autoavaliação do agrupamento é da exclusiva responsabilidade da equipa e dos órgãos de gestão.	1,98	0,996
2 A equipa de autoavaliação tem um desempenho em prol da eficácia e da eficiência do agrupamento.	3,79	0,807
3 A equipa de autoavaliação deve ter condições especiais para desenvolver o seu trabalho.	3,87	0,793
4 A autoavaliação do agrupamento funcionaria eficazmente mesmo sem equipa de autoavaliação.	2,57	0,998
5 O trabalho da equipa de autoavaliação contribui para a melhoria do meu desempenho profissional.	3,11	1,015
6 Os critérios de seleção dos membros da equipa de autoavaliação são claros e explícitos.	2,94	0,934

O item 1 foi aquele que obteve o valor médio mais baixo, pontuado apenas em 1,98 pontos ($\sigma = 0,996$), revelando que os professores estão bastante convictos de que o *processo de autoavaliação do agrupamento não deve ser da exclusiva responsabilidade de uma equipa de autoavaliação ou dos órgãos de gestão do agrupamento*, verificando-se que 80,0% dos respondentes discorda ou discorda totalmente da proposição desta questão.

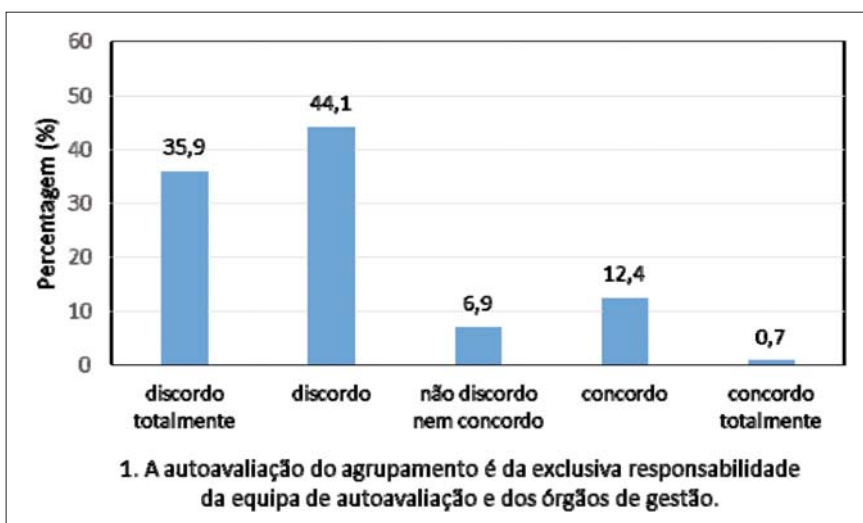


Gráfico 1. Estatística descritiva da distribuição percentual das respostas ao item 1

O segundo mais pontuado, o item 2. *A equipa de autoavaliação tem um desempenho em prol da eficácia e da eficiência do agrupamento*, obteve uma média de 3,79 pontos, com um desvio padrão de 0,807. Este resultado permite inferir que o trabalho da equipa de autoavaliação é reconhecido, em boa medida, pelos atores educativos, particularmente ao nível do seu desempenho a favor do agrupamento.

Como mostra o Gráfico 2, são 62,8% os atores educativos que concordam com a proposição, 13,1% concordam totalmente, 6,9% discordam e 1,4% discordam totalmente. Diríamos, pois, que estas respostas revelam uma perceção favorável do desempenho das equipas de autoavaliação na promoção da eficácia e da eficiência do agrupamento.

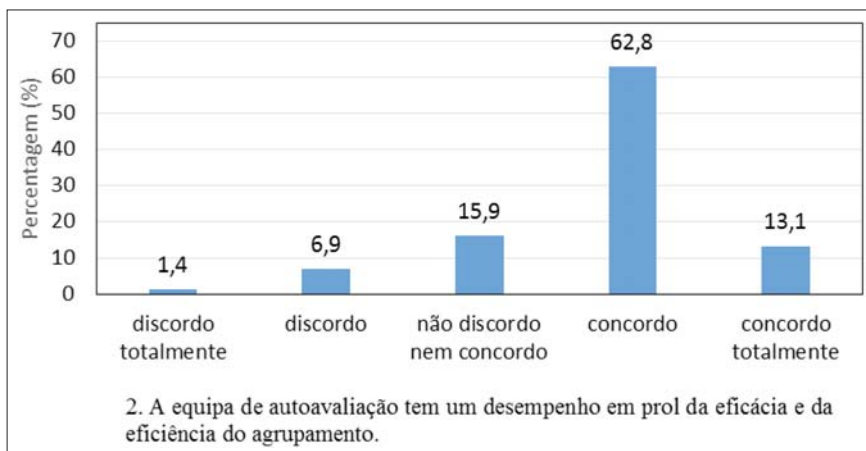


Gráfico 2. Estatística descritiva da distribuição percentual das repostas ao item 2

O item com a média mais elevada é o 3, *A equipa de autoavaliação deve ter condições especiais para desenvolver o seu trabalho*, obtendo uma média de 3,87 ($\sigma=0,793$). De acordo com a distribuição das respostas relativa a esta questão, 53,8% dos atores educativos do estudo concorda com o sentido da pergunta.

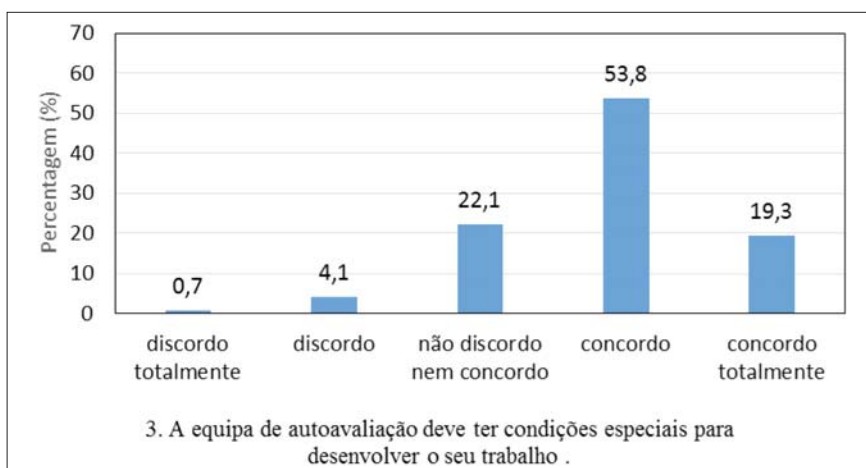


Gráfico 3. Estatística descritiva da distribuição percentual das repostas ao item 3

A segunda questão a reunir as respostas menos pontuadas corresponde ao item 4, com 2,57 pontos ($\sigma=0,998$) e, neste sentido, em certa medida, os respondentes não concordam, na generalidade, que a autoavaliação do agrupamento funcionasse eficazmente sem uma equipa de autoavaliação.

Como se pode verificar pelo Gráfico 4, cerca de 50,3% dos inquiridos discorda da proposição da questão 4. Descortina-se, desde já, que, a existência desta equipa potencia o processo autoavaliativo ao torná-lo mais organizado e sistematizado em virtude do trabalho da mesma.

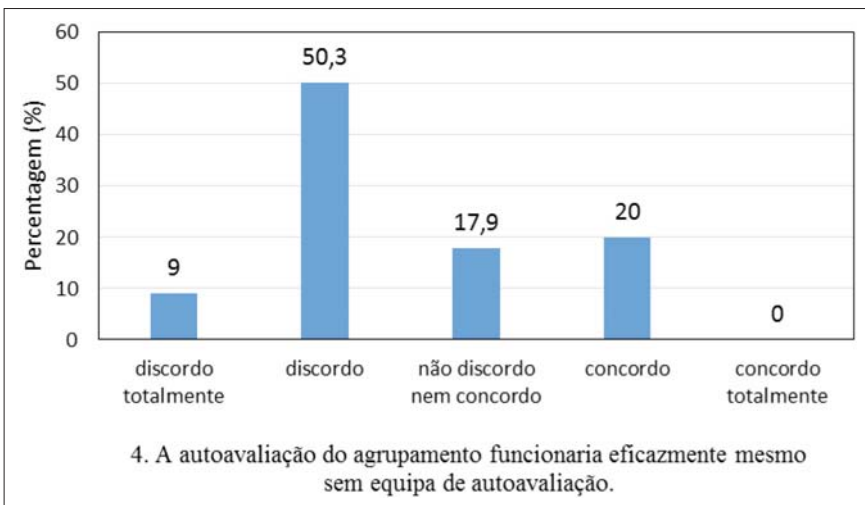


Gráfico 4. Estatística descritiva da distribuição percentual das respostas ao item 4

Aos atores educativos foi, também, perguntado até que ponto concordavam que o trabalho da equipa de autoavaliação contribuía para o seu desempenho enquanto professores.

O Gráfico 5 corresponde ao item 5, questão que obteve uma média em terreno positivo, a saber de 3,11 pontos ($\sigma=1.01$). Trata-se de uma média empírica próxima do valor neutro, e com uma dispersão de respostas não desprezável, como se pode corroborar por consulta ao referido gráfico. Assim, 33,1% dos inquiridos concordam com a afirmação e 6,2% concordam totalmente. Em sentido contrário, 5,5% discordam totalmente e 23,4% discordam. É de salientar que 31,7% dos respondentes tem um

posicionamento neutro, isto é, nem concorda, nem discorda. De acordo com os resultados obtidos, diríamos que o trabalho das equipas de autoavaliação ainda não tem um impacto apreciável no desempenho dos docentes, segundo a perceção destes atores.

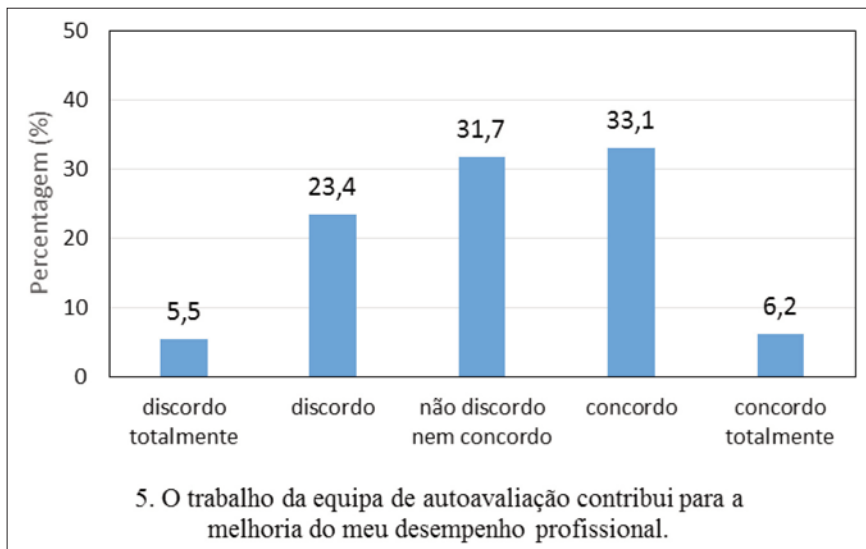


Gráfico 5. Estatística descritiva da distribuição das respostas ao item 5

Por fim, o item 6, *Os critérios de seleção dos membros da equipa de autoavaliação são claros e explícitos*, que obtém uma média empírica ligeiramente abaixo da média teórica, com um valor de 2,94 pontos ($\sigma=0,934$).

A análise dos resultados obtidos permite inferir que os atores educativos não se consideram esclarecidos relativamente aos critérios de seleção dos membros da equipa de autoavaliação, ou porque não os conhece ou porque não foram clarificados.

É de destacar a elevada percentagem de atores educativos que não se posicionam, nem pela afirmativa, nem pela negativa. Com efeito, 46,2% é o valor mais alto obtido para a opção neutra da escala, no universo de todos os itens do questionário, desvelando-se aqui certa ambiguidade, evidenciada pelas respostas dos docentes.

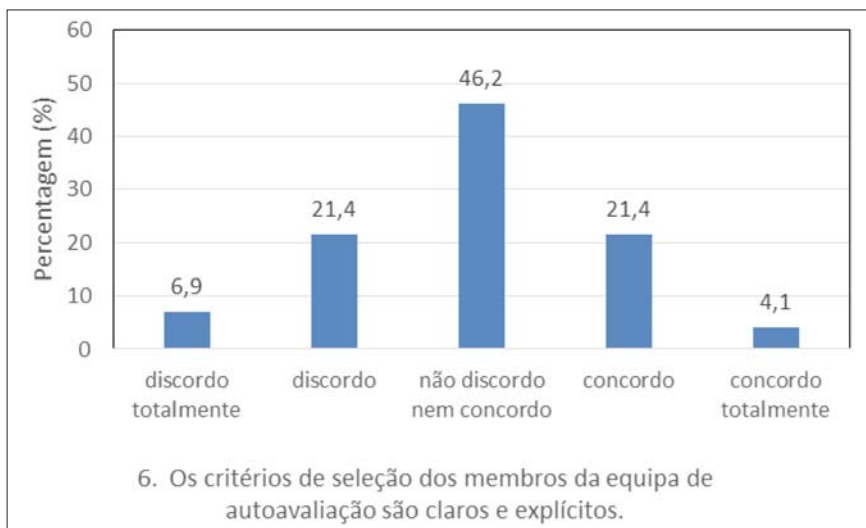


Gráfico 6. Estatística descritiva da dispersão percentual das respostas ao item 6

Em termos de síntese, os resultados das médias obtidas pelos itens que dizem respeito diretamente à equipa de autoavaliação são apresentadas no gráfico, facilitando a sua análise comparativa.



Gráfico 7. Síntese das médias empíricas das respostas às questões sobre as equipas de autoavaliação

Quando questionados sobre qual a característica mais importante que um membro da equipa de autoavaliação deve ter, dado um conjunto de seis

opções, mais de metade dos atores educativos selecionou, em primeiro lugar, o conhecimento da realidade do agrupamento, correspondendo a 57,2% das respostas dadas.

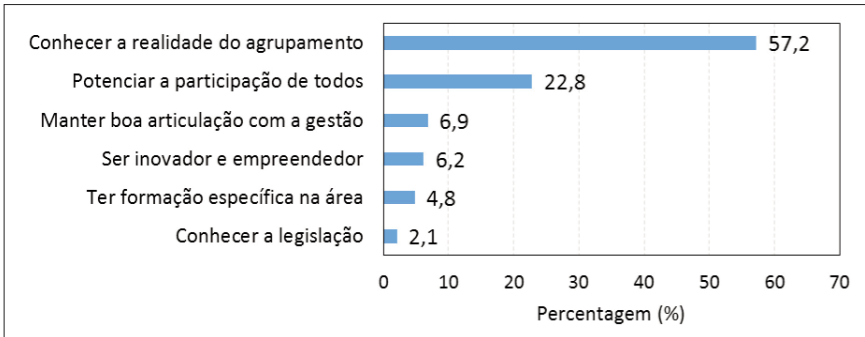


Gráfico 8. Distribuição percentual relativa às características mais importantes dos membros das equipas

A capacidade para potenciar a participação de todos é a segunda característica mais importante, recolhendo 22,8% das respostas dos inquiridos. Manter uma boa articulação com os órgãos de gestão ou ser inovador e empreendedor, são primeiras características com pouca expressão, com 6,9% e 6,2%, respetivamente, das respostas dadas. Ter conhecimento específico na área foi a primeira opção para 4,8% dos respondentes. Por último, conhecer a legislação é a característica menos importante para o universo em estudo, sendo a mais importante apenas para 2,1% dos atores educativos.

CONCLUSÃO

Nos últimos anos, os processos autoavaliativos das escolas têm vindo a ganhar grande centralidade, acompanhando o protagonismo que a avaliação das organizações, públicas e privadas, têm assumido enquanto linha de força das políticas da *New Public Management* e do referencial da governança educacional.

A concretização do processo de autoavaliação é da responsabilidade de uma equipa, pelo que a representação que os restantes atores educativos têm da mesma se revela como relevante, pois ela pode ser fator canalizador de práticas ao serviço de maior eficácia e eficiência.

No âmbito do nosso estudo de caso foi possível concluir que o processo de autoavaliação não deve ser de exclusiva responsabilidade desta equipa ou dos órgãos de gestão do agrupamento, muito embora tenha ficado evidente que se desconhecem os critérios que presidiram à sua escolha, tendo sido identificados o conhecimento da realidade organizacional e a capacidade de potenciar a participação de todos como fatores importantes a considerar no momento da escolha dos elementos que a compõem. Tal facto não invalida que sobre ela se tenha uma representação positiva no que respeita ao seu desempenho em prol da eficácia e eficiência, o que parece não ter grande expressão quando em causa está o seu contributo para o desempenho docente.

REFERÊNCIAS

- Afonso, A. J. (2010). Notas sobre auto-avaliação da escola pública como organização educativa complexa. In F. Teixeira & J. Nascimento (Coord.), *Auto-avaliação das Escolas e Processos de Auto-monitorização*, Revista ELO, 17, 13-21. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.
- Afonso, A. J. (2013). Mudanças no Estado-avaliador: Comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, 18(53), 267-284.
- Alaíz, V., Góis, E., & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas – Pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.
- Alves, M. P., & Machado, E. (2008). *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Fialho, I. (2009a). A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente. *Educação. Temas e Problemas – Avaliação, Qualidade e Formação*, 7(4), 99-116.
- Fialho, I. (2009b). Avaliação externa das escolas – Desafios e oportunidades de melhoria na qualidade do ensino. In J. Bonito (Org.), *Ensino, qualidade e formação de professores* (pp. 137-146). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação – Universidade de Évora.

- Gomes, S., & Fialho, I. (2013). Autoavaliação institucional: Um instrumento ao serviço da qualidade da educação. In J. Verdasca (Coord.), *A escola em análise: Olhares sociopolíticos e organizacionais* (Revista Educação: Temas e Problemas, n.º 12 e 13, pp. 157-173). Évora: Edições Pedago.
- IGE. (2010a). *Avaliação externa das escolas 2008 2009: Relatório*. Lisboa: Edições IGE/ME.
- IGE. (2009b). *Efectividade da auto avaliação das escolas 2004 2007: Relatório*. Lisboa: Edições IGE/ME.
- IGE. (2012). *Avaliação externa das escolas – Avaliar para a melhoria e a confiança: Relatório 2006/ 2011*. Lisboa: Edições IGE/ME.
- IGEC. (2015). *Avaliação externa das escolas: Relatório 2012/2013*. Lisboa: Edições IGE/ME.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2005). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS* (4ª Ed.). Lisboa: Edições Silabo.
- Pinto, A. (2010). Auto-avaliação e avaliação externa de escolas. In F. Teixeira & J. Nascimento (Coord.), *Auto-avaliação das escolas e processos de auto-monitorização* (Revista ELO, n.º17, pp. 71-78). Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.
- Rocha, A. (2013). A autoavaliação nas escolas portuguesas. Diagnóstico com base nos resultados da avaliação externa. *Cadernos da Pedagogia*, 6, 116-128.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 75/ 2008, de 22 de abril*. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 137/ 2012, de 2 de julho*. Altera (segunda alteração) o Decreto-Lei n.º 75/ 2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e procede à sua republicação.
- Despacho conjunto n.º. 370/ 2006, de 2 de abril*. Procede à constituição de um grupo de trabalho com o objetivo de estudar e propor os modelos de autoavaliação e de avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Lei n.º. 31/2002, de 20 de dezembro*. Aprova o sistema de educação e do ensino não superior.

Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação

Organizado por Vera Monteiro, Lourdes Mata, Margarida Alves Martins, José Morgado, José Castro Silva, Ana Cristina Silva, & Marta Gomes
9 e 10 Julho de 2018, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário

Avaliação da educação superior no Brasil: Avanços e impasses com foco na qualidade

Maria das Graças Gonçalves

Lourdes Maria Rodrigues Cavalcanti

Iracema Campos Cusati

Resumo: O presente estudo tem como objetivo principal debater sobre a qualidade da educação universitária, que, embora não nova, facilite o processo de avaliação e acreditação de instituições e programas. Quanto à metodologia aplicada para o alcance de tal finalidade, adotou-se a pesquisa de caráter descritivo e de abordagem qualitativa, tratando-se de uma revisão da literatura sobre a temática, em especial desde o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, que foi criado, através da Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004 e na política da internacionalização, bem como o olhar dos atores envolvidos sobre qualidade com relação aos cursos de graduação como fator decisivo nos planos de melhoria das instituições de educação superior. Com os resultados, constatou-se que o fato de que a qualidade é um conceito histórico e que em cada período foi avaliado de uma maneira diferente, é importante que na era da globalização seja adotada uma nova concepção, pelo menos, pensar no campo da materialização. Entretanto, a qualidade tem múltiplas dimensões e interpretações. Mas o problema não consiste em buscar uma nova definição de qualidade, já que na literatura encontramos várias, mas precisamos determinar o que melhor se adequa à avaliação nas condições da realidade de cada curso, de cada área, sem esquecer que a qualidade deve ser a combinação de dois fatores preponderantes, que é a relevância e o impacto, porque você não consegue conceber instituição universitária de qualidade que não seja relevante em seu ambiente social.

Palavras-chave: Avaliação da Educação Superior, Qualidade, Brasil, SINAES.

INTRODUÇÃO

A palavra qualidade está presente em todas as ações e cenários da vida cotidiana das pessoas e tem vários significados: relacionada com o cumprimento do que é planejado, deixar em perfeita ordem o que é previsto; garantir um estado de satisfação; prestação do serviço de acordo como foi estabelecido. Logo, o conceito de qualidade é polissêmico e tem

significados diferentes para distintas áreas do conhecimento. Para a área da Educação, qualidade significa colocar em prática o plano estabelecido na área educacional com maestria no alcance dos resultados propostos, mais também significa a existência de condições para uma formação do cidadão pleno, apto e preparado para viver na sociedade de comunicação internacional e sem fronteiras.

[...] o conceito de qualidade é totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge de uma realidade específica e de um contexto concreto. Portanto, uma análise crítica da qualidade deverá considerar todos esses aspectos, articulando aqueles de ordem técnica e pedagógica aos de caráter político-ideológico (Rios, 2010, p. 64).

A discussão em torno da temática de avaliação da qualidade dos cursos superiores universitários tem passado em todo a América Latina, e em especial o Brasil, por grandes debates, todos eles relacionados com a procura dessa qualidade na sua relação com eficiência e eficácia. Esta orientação é devida às exigências e pressões que as instituições de educação superior estão tendo por causa da globalização e da formação do indivíduo competitivo e preparado para estar apto a trabalhar em qualquer espaço do mundo, com as devidas e reconhecidas qualificações.

A Avaliação da Educação Superior foi marcada por uma efetiva reforma a partir da Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, delegando ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP a responsabilidade por sua realização.

Além desta perspectiva, devido à expansão da Educação Superior, o número de Instituições de Educação Superior – IES cresceu fortemente nos últimos anos e, com isso, o Estado passou a fiscalizar com maior efetividade a forma como estes cursos estão sendo oferecidos e o perfil dos estudantes que estão sendo formados.

Nesse sentido, a partir de tal legislação, procurou-se assegurar o processo permanente de avaliação da educação superior por meio de três componentes de atuação, quais sejam: a avaliação das instituições em si, a avaliação dos cursos de graduação e, por fim, o desempenho acadêmico dos estudantes.

Segundo a referida norma, o escopo deste processo consiste na melhoria da qualidade da educação superior; na orientação da expansão da oferta desta modalidade de ensino; no progressivo aumento da eficácia institucional, efetividade acadêmica e social; assim como, notadamente,

na promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das IES, através da valorização da sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

Para Dias Sobrinho (2003, p. 9), a avaliação se estende aos domínios de todas as produções sociais, das políticas públicas e, especialmente, das educacionais. Para ele a avaliação vem ganhando cada vez mais densidade política e exerce um papel de real importância na configuração dos modelos das instituições, organizações e sistemas. É nesse sentido que ressaltamos a importância do processo avaliativo das Instituições de Educação Superior, uma vez que a partir dos resultados obtidos se torna possível delinear quais os rumos a serem tomados e quais os aspectos positivos e negativos que foram identificados através deste instrumento.

O SINAES teve como propósito avaliar as instituições (Avaliação Externa), os cursos (Avaliação de Cursos de Graduação) e o desempenho dos estudantes (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE) em suas múltiplas e complexas dimensões.

AVALIAÇÃO

Para Dias Sobrinho (2003, p. 54), a avaliação da educação superior ganhou papel de destaque em todos os países que, no contexto das reformas dos Estados e preocupados em possuir maior competitividade internacional, estabeleceram políticas de mudanças neste nível de ensino. Para ele, a avaliação atravessa o patamar da sua finalidade educativa e se situa também nos aspectos econômicos e políticos.

No entendimento de Dourado e Oliveira (2009, p. 203), a “qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico”. Nesse sentido, devido ao aumento no número de Instituições de Educação Superior, do quantitativo de vagas ofertadas e com a expansão como um todo do Sistema Educacional Brasileiro, o Estado passa a atuar de maneira a regular e avaliar a qualidade do ensino oferecida por tais instituições a fim de garantir a sua finalidade social:

O Estado não se retira da educação. Ele adota um novo papel, o do Estado regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo que monta um sistema de monitoramento e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não, alcançados (Lessard, Brassard, & Lusignan, 2002, p. 35).

Segundo Nunes, Duarte, & Pereira (2017, p. 374), a avaliação institucional é uma ferramenta fundamental que viabiliza a identificação dos erros e equívocos cometidos para que a partir disto se torne possível vencer os obstáculos a fim de viabilizar o crescimento da instituição e da comunidade acadêmica como um todo. Conforme as autoras, esse processo articulado ao planejamento traduz em uma ação que assegura o desenvolvimento da instituição de maneira eficaz.

Para Freitas (2005, p. 7), os motivos declarados para que o Estado procurasse medir, avaliar e informar foram vários, em primeiro lugar porque tais práticas se fazem necessárias quando é preciso conferir e verificar os resultados da educação nacional, propiciando a aplicabilidade da ciência para formar a consciência técnica, uma vez que é uma condição imprescindível para a expansão e melhoria da educação. Em segundo lugar, tais práticas possibilitaram o Estado a conhecer a realidade das instituições de ensino e fazer diagnósticos, tais documentos não têm o propósito de acentuar ainda mais a regulação, mas sim fornecer indicações e sugestões para a qualificação da expansão do atendimento e do ensino. Ainda nesse sentido, o autor entende que medir, avaliar e informar foram práticas importantes para a instrumentação da racionalização, modernização e tutela da ação educacional, além disso, fazem-se necessárias para a criação de uma cultura de avaliação no País.

Assim, o Estado ao adotar a vertente de avaliador, ratifica a importância da avaliação justamente nesse monitoramento de resultados, ponderando se os cursos oferecidos estão em funcionamento em padrões mínimos de qualidade e norteando os rumos a serem tomados quando identificadas falhas e fragilidades. Para Morosini (2006, p. 112), o Estado Avaliativo adquire a conotação de avaliação em todos os aspectos da realidade educacional e em todos os níveis do sistema, porém o maior impacto deste aspecto é verificado no sistema de ensino superior, já que a globalização considera o conhecimento como um valor imprescindível em sua dinâmica. Ou seja, segundo o referido autor, a globalização repercute ainda mais na avaliação da educação superior, pois o conhecimento gerado neste nível de ensino é um dos seus valores mais relevantes.

Ainda é importante salientar que a avaliação passou por relevantes mudanças, isto porque, segundo Souza (2017, p. 337), na década de 1990 a qualidade dos cursos de graduação no Brasil era correlacionada aos exames nacionais para a verificação do desempenho dos alunos egressos, conforme cada área de formação, já na década de 2000, a concepção de avaliação passou a ser ampliada e começaram a ser considerados aspectos como infraestrutura, corpo docente e organização didático-pedagógica. Exemplo disso foi a instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, através da Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, estabelecendo um novo método de avaliação dos cursos e das IES.

É neste sentido que, por força da mesma lei, em seu artigo 6º, foi criada a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES que significa a lógica do papel do Estado enquanto avaliador, uma vez que sua atuação consiste em dirigir todo o processo avaliativo.

As atribuições da CONAES são concebidas como parâmetros de orientação nas atividades do INEP e das Comissões Próprias de Avaliação, a fim de melhorar e facilitar os processos de avaliação de cursos e das IES.

A avaliação foi fortemente efetivada a partir da legislação vigente que trouxe instrumentos para acompanhamento da qualidade da educação ofertada em todos os níveis de ensino. É nesse cenário que a Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, foi criada. Em seu artigo 9º, inciso VI, foi atribuída a incumbência da União na asseguarção do processo nacional de avaliação visando à definição de prioridades e à melhoria da qualidade do ensino. Já no inciso VIII do mesmo artigo, é ressaltada a responsabilidade da União em efetivar este processo juntamente com cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino, qual seja, o MEC.

Ainda conforme o mesmo dispositivo legal, todos os processos de autorização, reconhecimento, credenciamento, supervisão e avaliação dos cursos das IES e dos respectivos estabelecimentos de ensino, ficarão a cargo da União, que para fazer cumprir tal responsabilidade, terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

Nesta perspectiva, as Instituições de Educação Superior privadas vêm participando cada vez mais desta modalidade de oferta e, sendo assim, o SINAES é um elemento indispensável para a prestação de contas para a

sociedade da qualidade do ensino ofertado. O ordenamento jurídico pátrio de 1988, em seu artigo 209, inciso II, estabelece que o ensino é livre à iniciativa privada, desde que autorizado e tenha sua avaliação de qualidade realizada pelo Poder Público.

Assim, o processo de avaliação constitui-se como caminho para delinear os processos de transformação da educação superior, uma vez que é a partir dele que se consolida a eficácia das atividades das IES perante a sociedade, já que os resultados das avaliações subsidiam as ações a serem tomadas internamente e projetam as perspectivas institucionais. É nesta dinâmica que se potencializa a relação entre o conceito de avaliação e a educação, pois segundo Dias Sobrinho (2003, p. 114), a avaliação é uma categoria imprescindível da produção da Universidade, pois ela precisa entender de maneira integrada e permanente, quais os valores dominantes nas suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e nas suas práticas educativas. A Universidade, para ele, precisa exercer continuamente os seus julgamentos de valor a respeito da finalidade de seu trabalho sistemático e das relações que tecem com o conjunto, assim, é possível repensar as prioridades e perspectivas da instituição, especialmente as suas interações com a sociedade. Portanto, a partir destes aspectos avaliativos é possível contribuir com o aprimoramento das atividades realizadas pelas universidades.

Gatti (2000, p. 94) aponta que as “avaliações são processos que devem gerar estímulo, servir de alavanca, servir à mudança e à transformação e não serem utilizados para rebaixamento de autoestima, seletividade, punição, diminuição de valia”. Diante deste cenário, para Nunes, Duarte e Pereira (2017, p. 376), a avaliação institucional se relaciona com a melhoria da qualidade da educação superior; com a efetividade acadêmica e social; com o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior através da valorização da missão pública; e, por fim, com a promoção de valores democráticos e respeito às diversidades.

Dias Sobrinho (2003, p. 95) assevera que a Avaliação não é um processo autolimitado e que se perfaz por si só, pois um dos seus principais objetivos é tornar mais visível e compreensível o dia-a-dia das instituições, ultrapassando os aspectos mais restritos do objeto avaliado e gera efeitos no sistema de educação superior nas suas funções e no seu papel dentro da sociedade. As reformas educacionais, a organização dos cursos, as mudanças nos currí-

culos, dentre outros aspectos, são norteadas por tal instrumento, tornando a avaliação como central diante das reformas dentro das IES.

Após tais conceituações acerca do processo permanente de avaliação de cursos, apresentamos no Quadro 1 um compêndio da legislação inerente, explicitando o tipo de norma, o ano da sua publicação e sua finalidade:

Quadro 1
Legislação e normas sobre avaliação da educação superior no Brasil

Tipo de Legislação	Ano Publicação	Finalidade
Constituição da República Federativa do Brasil Lei nº 9.394	1988 1996	Constituição da República Federativa do Brasil Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
Lei nº 10.861	2004	Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências
Portaria nº 2.051, Gabinete do Ministro/MEC	2004	Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)
Portaria nº 1.027, Gabinete do Ministro/MEC	2006	Dispõe sobre banco de avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação – CTAA, e dá outras providências
Decreto nº 9.235	2017	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino
Portaria nº 1.382, Gabinete do Ministro/MEC	2017	Aprova, em extrato, os indicadores dos Instrumentos de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, reconhecimento e trans-formação de organização acadêmica nas modalidades presencial e a distância do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES
Portaria nº 1.383, Gabinete do Ministro/MEC	2017	Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação para os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento nas modalidades presencial e a distância do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES
Instrução Normativa nº 1 – Gabinete do Ministro/MEC	2017	Regulamenta o fluxo dos processos que chegaram à fase de avaliação extern externa in loco pelo Inep, a partir da vigência das Portarias nº 1.382 e nº 1.383, de 31 de outubro de 2017
Instrução Normativa nº 2 – Gabinete do Ministro/MEC	2017	Regulamenta os artigos 5º, 6º, 8º, 11, 13, 16, 20, 22, 24, 27, 28, 32, 33, 34 e 40 da Portaria Normativa nº 19, de 13 de dezembro de 2017
Portaria nº 19, Gabinete do Ministro/MEC	2017	Dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes.
Decreto 9.057/2017	2017	Regulamenta a educação superior no Brasil. Esse decreto trouxe significativa modernização com a flexibilização de procedimentos regulatórios e atribuição progressiva de prerrogativas de autonomia universitária às instituições que demonstrem elevada qualidade nos procedimentos avaliativos.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2018.

Desta forma o Estado, através da supervisão, tendo em vista os padrões de qualidade esperados e estampados nos indicadores e requisitos legais presentes no instrumento de avaliação dos cursos de graduação, busca garantir a oferta da educação superior nos parâmetros estabelecidos pela legislação vigente além de apontar as melhorias necessárias que garantam a qualidade do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As instituições de educação superior no Brasil têm vindo a enfrentar desafios de se inserirem em um mundo cada vez mais dinâmico e globalizado, com inúmeras exigências requeridas aos profissionais associadas à sociedade do conhecimento. É cada vez mais recorrente a busca de uma IES com boas relações com a comunidade acadêmica, que agregue valor à experiência de seus alunos, que tenha ambientes e climas acadêmicos apropriados, que tenha um currículo que contemple a dimensão internacional, que implemente uma investigação conectada com as reais necessidades do mercado e que promova uma avaliação que fomenta uma gestão de qualidade de ensino superior.

A exigência de processos que garantam a qualidade do ensino superior que neles são oferecidos tem vindo a sustentar um discurso, político, social e acadêmico, que está na base de mudanças nos ambientes universitários brasileiro, e que justificam alterações dos seus sistemas de organização. No quadro dessa situação, vale frisar a necessidade de regular a quantidade de IES e o número de cursos, que cresceu fortemente nos últimos anos. Por isso, os compromissos assumidos pelo MEC-CONAES-INEP implicaram que se passasse a monitorar com maior efetividade a forma como estes cursos estão sendo oferecidos e o perfil dos estudantes que estão sendo formados bem como dos professores que asseguram essa formação. Reconhecendo que a educação diz respeito a todos, já que é um fator de desenvolvimento individual e social, a sua avaliação é uma prerrogativa e uma obrigação de todos aqueles que estão envolvidos e são responsáveis pela qualidade das instituições e dos sistemas (Dias Sobrinho, 2003).

Nesse sistema de avaliação, a “garantia de qualidade” constitui um pré-requisito das IES e é entendida como meio de validação do cumprimento de condições que assegurem que as instituições têm condições para desempenhar as suas funções acadêmicas no domínio da pesquisa, do ensino, da extensão e da internacionalização. Como se depreende, essa garantia da qualidade, no sistema educacional, implica uma ação do Ministério da Educação e a ele compete definir legislação, regras e focos de avaliação para que o INEP-CONAES criem dispositivos e equipes que assegurem essa avaliação e a validem. Nesse sentido, a função desempenhada por cada um desses órgãos tem de ser articulada, pois têm de se complementar no caminho que instituído para certificar a existência de qualidade.

Por fim, vale salientar que os instrumentos avaliativos em vigor foram criados para suprir as necessidades identificadas no cotidiano das diversas IES, atendendo também às novas legislações que dispõem sobre o tema.

REFERÊNCIAS

- Brasil. (2004). Ministério da Educação. *Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm
- Dias Sobrinho, J. (2003). *Avaliação: Políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez.
- Dourado, L. F., & Oliveira, J. F. (2009) A qualidade da educação: Perspectivas e desafios. *Cadernos Cedes*, 29(78), 201-215.
- Freitas, D. N. T. (2005). *A avaliação da educação básica no Brasil: Dimensão normativa, pedagógica e educativa*. Reunião anual da ANPED, Caxambu. Anais. Caxambu, Minas Gerais: ANPED.
- Gatti, B. A. (2000). *Avaliação institucional e acompanhamento de instituições de ensino superior*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- INEP. (2017). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Nota Técnica INEP n.º 16/2017/CGACGIES/DAES, de 15 de dezembro de 2017*. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/legislacao_normas/2017/nota_tecnica_sei_inep_0126132.pdf

- Lessard, C., Brassard, A., & Lusignan, J. (2002). *Les tendances des politiques éducatives en matière de structures et de régulation, d'imputabilité et de reddition de comptes: Les cas du Canada (Ontario et Colombie-Britannique), de la France et du Royaume-Uni*. Montréal: Labriprof-Crifpe, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal.
- Morosini, M. C. (2006). *Estado do conhecimento sobre internacionalização*, 28. Curitiba: UFPR.
- Nunes, E. B. L. L. P., Duarte, M. M. S. L. T., & Pereira, I. C. A. (2017). Planejamento e avaliação institucional: Um indicador do instrumento de avaliação do SINAES. *Avaliação (Campinas), Sorocaba*, 22(2), 373-384. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000200373&lng=pt&nrm=iso
- Rios, T. (2010). *Compreender e ensinar: Por uma docência da melhor qualidade* (8ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Souza, V. C. (2017). Qualidade na educação superior: Uma visão operacional do conceito. *Avaliação (Campinas), Sorocaba*, 22(2), 332-357. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000200332&lng=pt&nrm=iso

Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação

Organizado por Vera Monteiro, Lourdes Mata, Margarida Alves Martins, José Morgado, José Castro Silva, Ana Cristina Silva, & Marta Gomes
9 e 10 Julho de 2018, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário

Círculo de cultura como espaço de fomento ao cuidado em saúde: Uma experiência com adolescentes no interior de Pernambuco

Silvana Cavalcanti dos Santos

Resumo: A abordagem de ensino do Círculo de Cultura de Paulo Freire como estratégia para prevenção à saúde por meio do encontro dialógico, contribui para a transformação do sujeito e da sua realidade. E cria, por meio da práxis de Educação em Saúde, a possibilidade de produção e ressignificação de saberes individuais e coletivos de responsabilidades e de direito sobre os cuidados em Saúde. Nesse sentido, temos por objetivo. Apresentar a experiência de pesquisa e intervenção na realidade sobre prevenção das Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's) e do HIV/aids com adolescentes. Trata-se de um relato de experiência, do projeto de extensão HIV/IST: uma abordagem preventiva, desenvolvido por os acadêmicos do Curso de Enfermagem, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, cujos sujeitos participantes foram adolescentes da rede pública do Município de Pesqueira – Pernambuco/Brasil, e vem sendo desenvolvido há três anos. A metodologia utilizada foi o círculo de cultura, escolhida por permitir que os participantes, socialmente inseridos no mundo cultural, expressassem sua opinião e compreensões sobre o tema proposto (IST's e o HIV/aids), de modo a perceber a importância das formas de prevenção do ser saudável. Os círculos de cultura possibilitaram um diálogo com os adolescentes, no qual tiveram a oportunidade de expressasse seus saberes e leituras de mundo sobre o tema em diálogo, constituindo-se em um momento muito rico de troca de conhecimento, participação ativa entre os sujeitos e os mediadores dos círculos, possibilitando uma reflexão sobre a realidade a que estão vulneráveis. Os adolescentes perceberam a importância da transformação da realidade bem como da mudança do comportamento para hábitos saudáveis e atitude positiva. A experiência apontou que precisamos (re)inventar as ações educativas, de modo que estimulem o diálogo que possibilite a consciência e transformação do mundo e das realidades dos sujeitos, bem como dos riscos em Saúde a que estão vulneráveis.

Palavras-chave: Círculo de cultura, Promoção da saúde, Adolescência, HIV.

INTRODUÇÃO

Atualmente, o HIV/aids é uma doença emergente, considerada problema de saúde pública na população em geral, sendo elevada a taxa de

incidência entre a população mais jovem. Desse modo, é imprescindível que a prevenção às Infecções sexualmente transmissíveis (IST's) e a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) tenham um enfoque prioritário, sobretudo quando o alvo das ações é a população jovem.

De 1980 a junho de 2017, foram identificados 882.810 casos de aids no Brasil. O país tem registrado, anualmente, uma média de 40 mil novos casos de aids nos últimos cinco anos (Brasil, 2017). A prevalência do HIV estimada para o Brasil ficou entre 0,4 e 0,7% da população. Em 2016 estima-se que ocorreram 48.000 novas infecções pelo HIV. O país chega a 2016 com 53% a mais de pessoas em tratamento com antirretrovirais pelo SUS (UNAIDS, 2017).

Apesar das taxas de informação sobre o HIV terem aumentado, apenas 36% de homens jovens e 30% de mulheres jovens (entre 15-24 anos) tinha um conhecimento abrangente e correto sobre como prevenir o HIV, nos 37 países com dados disponíveis para o período de 2011 e 2016 (UNAIDS, 2017a). Os dados chamaram a atenção porque os riscos de HIV entre adolescentes e jovens são maiores quando a transição de idade ocorre em ambientes desafiadores, com acesso insuficiente à alimentos, à educação e à moradia, e com altas taxas de violência. Percepções de baixo risco de infecção, uso insuficiente do preservativos e baixas taxas de testagem de HIV persistem entre os jovens (UNAIDS, 2017b). As estatísticas alarmantes apontam a necessidade de ações de prevenção e promoção da saúde para diminuir a vulnerabilidades dos jovens ao HIV/AIDS/IST.

Diante o exposto, a educação em saúde constitui um tema que cada vez mais vem ocupando espaço nas discussões e reflexões entre os profissionais de saúde, especialmente, os que atuam na área da saúde pública, como o enfermeiro (Brasil, 2014; Conversani, 2004). Para Soares, Silva e Silva (2011) a prática educativa em saúde atua como um processo de aprendizagem e reflexão, concebendo estreito contato com as situações do cotidiano, em seus complexos aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos. Ao conjecturar a contínua interação entre homem e mundo, permite construir coletivamente o conhecimento, empoderando as pessoas a assumirem criticamente a solução dos problemas de saúde-doença.

Vale ressaltar como alicerce para a reorientação das políticas públicas de saúde, o moderno movimento da Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS) que estimula a construção da autonomia das pessoas no cuidado de sua saúde, e ações que envolvam a participação e a

responsabilidade de todos, respeitando diferenças e favorecendo que os espaços de vida das pessoas – a casa, a comunidade, a escola, o local de trabalho, a cidade, favoreçam a saúde e o cuidado.

A produção de saúde e cuidado, que representa a incorporação do tema na lógica de redes que favoreçam práticas de cuidado humanizadas, pautadas nas necessidades locais, que reforcem a ação comunitária, a participação e o controle social, e que promovam o reconhecimento e o diálogo entre as diversas formas do saber popular, tradicional e científico, construindo práticas pautadas na integralidade do cuidado e da saúde (Brasil, 2014).

Neste sentido, a escola tem sido considerada por muitos autores como espaço ideal de reflexão e mudança de comportamento, por meio de práticas educativas que abordam questões do cotidiano dos adolescentes (Martins, Ferreira, Santos, Sobrinho, Weiss, & Souza, 2011), pois é nela que o jovem entra em contato com outros valores e significados e, ao confrontar ao conhecimento herdado, elabora sua própria conduta, elevando ao entendimento de que caberia à escola oferecer aos jovens uma visão diferente da família e trabalhar conhecimentos, habilidades e mudanças de comportamento, pois é o local em que o adolescente normalmente permanece a maior parte do seu dia (Camargo & Ferrari, 2009). Logo, para vencer a desinformação, o preconceito e a discriminação HIV/AIDS/IST precisamos unir forças como os profissionais de saúde para junta-se a essa luta.

Diante do exposto, pensou-se em utilizar as rodas de conversas ou conhecidas também como abordagem de ensino do Círculo de Cultura de Paulo Freire (Brandão, 2005) metodologia que constitui se propõe a substituir a de ‘turma de alunos’ ou de ‘sala de aula’ nos moldes tradicionais. A escolha por adotar a metodologia de Círculo de Cultura, objetivou motivar uma vivência participativa com ênfase no diálogo, na reflexão-ação da elaboração coletiva de uma proposta sistematizada para uma educação em saúde emancipatória (Monteiro & Vieira, 2010).

O presente artigo tem como objetivo relatar a experiência do projeto de extensão HIV/IST: uma abordagem preventiva que utilizou os círculos de culturas na prevenção das Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's) e do HIV/aids com adolescentes no interior de Pernambuco/Brasil.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, fundamentado no relato das vivências do projeto de extensão intitulado HIV/IST: uma abordagem preventiva desenvolvido por os acadêmicos do curso de enfermagem do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, Campus Pesqueira - Brasil. O projeto já vem sendo desenvolvido a três anos nas escolas da Rede estadual e Municipal de Pesqueira – PE.

A primeira etapa consistiu em um diagnóstico situacional para aferir os conhecimentos dos discentes sobre o HIV/IST, preenchido após o assentimento dos alunos com idade maior que 18 anos, e para os pais ou responsáveis para menores. O instrumento utilizado foi um questionário com 13 perguntas objetivas e subjetivas sobre a temática do HIV/IST.

A segunda etapa da intervenção consistiu no círculos de cultura com duração de uma hora e meia, possui uma dinâmica de integrar o conhecimento com a realidade dos discentes, e buscar estabelecer um diálogo horizontal, aberto de forma simples, usando uma linguagem que trazia os conceitos da educação popular, com o propósito de tirar dúvidas, esclarecer os mitos que envolvem IST's, e os modos de prevenção.

Como recursos metodológicos utilizados se dispôs de equipamento de multimídia (microfone, aparelho de som,data show, notebook), figurinos e cenários (casa, carro, posto de saúde) confeccionados a partir de materiais reciclados e TNT, cartolina, bambolê, chapéu de festa, tinta, hidrocór, fita adesiva, disponibilizamos panfletos sobre IST's, prevenção e preservativos, caixa de perguntas anônimas, e demonstração do uso do preservativo masculino com o pênis de borracha e o feminino com a utilização de uma pelve feminina construída por os membros do projeto.

As escolas foram escolhidas de acordo com o público alvo e a vulnerabilidade dos jovens ao HIV/IST, contamos também com a parceria do Centro de Testagem e Aconselhamento do HIV (CTA).

As datas dos encontros eram acordadas com a direção das escolas, sem uma periodicidade fixa. As turmas e os facilitadores se adaptam as contingências cotidianas da escola, com os recessos e feriados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A parceria realizada com as escolas foram de fundamental importância com a concessão de espaço adequado, recursos áudio visuais e multimídias, a mobilização dos docentes na liberação dos alunos e acompanhamento dos mesmos. Para Ribeiro e Messias (2016) a escola constitui um lugar privilegiado de interações sociais, apresentando crenças e valores culturais característicos de seu ambiente.

É importante compreender que a saúde no ambiente escolar, como objeto de formação, possibilitando uma prerrogativa da cidadania, no qual a qualidade de vida de todos os sujeitos envolvidos. Desse modo percebe-se uma conciliação entre um direito público e dever social, assim a educação em saúde é fundamental para a formação de cidadãos conscientes de seu papel social (Thompson & Brandão, 2013).

As temáticas adotadas nos círculos de culturas são levantadas a partir do diagnóstico situacional realizado sobre o conhecimento dos adolescentes sobre HIV/IST, a partir de conversas e dos interesses dos adolescentes. Os temas abordados eram sobre as IST's, a vulnerabilidade dos jovens ao HIV/AIDS, o conhecimento sobre o HIV, as relações de gêneros, dentre outros. Para Dantas e Linhare (2014) a tematização, ou seja, a codificação das palavras ou temas geradores são importantes para despertar a consciência do vivido e compreensão dos educandos sobre a própria realidade. O importante não é transmitir conteúdo, mas despertar a relação com o vivido.

A experiência dos círculos de cultura possibilita metodologia eficaz nas práticas educativas dentro das instituições de ensino chegando mais perto dos jovens, com informações de formas diretas, objetivas e aprofundadas. Que permeia uma dimensão individualizada ao se aborda a questão da prevenção, uma vez que ter conhecimento não garante mudança de comportamento. Para Figueredo, Neto e Leite (2010) o modelo dialógico de educação em saúde, propõe a construção do conhecimento marcado pelo diálogo, em que o educador e educando assumem papel ativo no processo de ensino e aprendizagem, por meio de uma abordagem crítico-reflexiva da realidade. É importante que seja proporcionado “[...] um protagonismo juvenil que pode construir novas possibilidades de aprendizagem, promovendo ao mesmo tempo saúde e educação” (Santos & Lima,

2015), tornando os alunos, portanto, construtores e promotores de saúde nas escolas.

Segundo Freire (1991) os círculos de cultura estão fundamentadas em uma proposta pedagógica, de caráter democrático e libertador através de uma aprendizagem integral, que rompe com a fragmentação e requer a tomada de decisão perante os problemas vivenciados em determinado contexto.

Os Círculos de Cultura consistem em uma ferramenta de participação coletiva de discussão acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo. Um dos seus objetivos é de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta.

Monteiro e Vieira (2010) afirmam que a proposta da realização de Círculos de Cultura passa pela escuta qualificada, diálogo, colaboração dos participantes, troca de experiências, valorização do saber popular, desenvolvimento do senso crítico e reflexivo, contextualização do conteúdo, respeito à autonomia dos sujeitos históricos, possibilidades de caminhos e de transformação da realidade.

A conversa chegar à escola como uma estratégia de ensino, e como caminho natural, alcançou as práticas educativas. Logo, a roda de conversa não é algo novo, a ousadia é empregá-la como meio de produzir conhecimento. Nesse sentido, Warschauer (2004) explica que os “[...] trabalhos comunitários e as iniciativas coletivas, das mais diversas naturezas, se desenvolvem de maneira semelhante há muito tempo.”

É notório a participação dos estudantes nas discussões primeiramente por a disposição dos círculos de cultura todos estarem no mesmo nível. Segundo Sampaio, Santos, Agostini e Salvador (2014) as rodas são mais do que disposição física (circular) dos participantes, são posturas éticas-políticas em relação à produção do conhecimento e a transformação social.

As rodas de conversas possibilitam encontros dialógicos, criando possibilidades de produção e ressignificação de sentido – saberes – sobre as experiências dos envolvidos. Sua escolha baseia na horizontalidade das relações de poder. Os sujeitos que as compõem se implicam, dialeticamente, como atores históricos e sociais críticos e reflexivos diante da realidade. Dissolve-se a representação do mestre, como centro do processo de aprendizagem, e merge a fala como signo de valores, normas, cultura,

práticas e discursos (Freire, 1970; Sampaio, Santos, Agostini, & Salvador, 2014). Para Freire (2002) o diálogo possibilita a ampliação da consciência crítica sobre a realidade ao trabalho a horizontalidade, a igualdade em que todos procuram pensar e agir criticamente com suporte na linguagem comum.

Deve ser ressaltado do projeto a participação das turmas nos círculos e a divulgação para outras turmas da escola sobre o projeto, e pediam para participar. Em uma das avaliações observou-se que não deu certo juntar duas turmas para as rodas eram muita gente e a discussão não fluía.

Após o término de cada Círculo ao realizar a avaliação, foram apreciados participação, interesse, motivação e apreensão do conteúdo pelo grupo, num contexto em que se instigou a necessidade de rever o planejamento do próximo Círculo de Cultura. Alguns discentes buscaram os facilitadores para esclareceram algumas dúvidas, e até mesmo querer fazer uma consulta.

O vínculo criado nos círculos de culturas, entre alunos e professor, demonstram desconstruir a idéia de ação mecanizada e hierarquizada. Para Pinheiro e Bittar (2016) a educação popular é um novo olhar para as práticas de saúde e as relações construídas entre profissionais e comunidade. Estas relações possibilitem a abertura de novos canais de comunicação e de construção compartilhada do conhecimento, sempre tendo como foco a autonomia e a construção de processos sociais emancipatórios.

A organização e o funcionamento dos Círculos de Cultura propuseram um trabalho sistematizado, que desencadeou a possibilidade de uma reflexão individual e a construção do conhecimento compartilhado a partir da troca de experiências entre os acadêmicos e os adolescentes. Desse modo, com base na investigação temática, iniciada nos primeiros contatos que antecederam a realização dos Círculos.

O desenvolvimento de ações extensionistas junto aos adolescentes nas escolas tem sido uma experiência importante e relevante para aproximação entre docentes/estudantes/futuros profissionais de saúde nos vários contextos culturais e econômicos existentes, permitindo o diálogo e a troca de saberes na perspectivas de educação popular.

No âmbito da enfermagem, o círculo de cultura poderá servir de estímulo aos enfermeiros para adotarem com um instrumento nas práticas educativas de forma lúdica e dinâmica, rompendo as formas de palestras pontuais e estanques principalmente para os jovens que ocorrem isolada-

mente no ambiente escolar ou mesmo a criação de uma nova disciplina, mas a realização de uma rática dialógica, envolvendo todas as áreas do conhecimento (Ribeiro & Messias, 2016; Soares, Silva, & Silva, 2011).

Para David e Acioli (2014) na formação do profissional em saúde é fundamental da vida ao ensino, fazer com que os momentos de aprender e de ensinar tenham um sentido na construção de um conhecimento sensível.

Deve-se ressaltar que a articulação dos atores sociais com a estruturação de redes de educadores populares, educadores em saúde, entidade de uma ampla mobilização concretizando o “aprender coma a prática”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente projeto se efetivou como ponto de encontro entre os adolescentes e seus facilitadores, como espaço de construção de conhecimento e não de normatização; acolhimento e não de controle. A experiência aponta a necessidade de trabalhar com os jovens descontruindo o tabu e o estigma que existe ao se falar em HIV/AIDS.

Propõe-se que os profissionais de saúde possam acreditar na função social do círculo de cultura no processo educativo fazendo que esta seja um momento singular na vida dos adolescentes. O desenvolvimento deste projeto tem trazido importantes lições atuação do acadêmicos no processo de educação em saúde. Permitindo que observem que o processo de aprendizagem acontece na vida e não apenas dentro de um currículo e das instituições formadoras.

REFERÊNCIAS

- Brandão, C. R. (2005). *O que é método Paulo Freire?* São Paulo: Brasiliense.
- Brasil. (2014). *Saúde*. Acesso em 01 de junho de 2018, disponível em [saúde.gov.br: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2014/prt2446_11_11_2014.html](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2014/prt2446_11_11_2014.html)
- Brasil. (2017). *Boletim epidemiológico – AIDS e DST*. Brasília: Ministério da Saúde.

- Camargo, E. A., & Ferrari, R. A. (2009). Adolescentes: Conhecimento sobre sexualidade antes e após a participação em oficinas de prevenção. *Ciências e Saúde Coletiva*, 937-946.
- Conversani, D. T. (2004). *Uma reflexão sobre a educação em saúde*. São Paulo: São Paulo.
- Dantas, V. L., & Linhare, Â. B. (2014). Círculo de cultura: Problematização da realidade e protagonismo popular. In Brasil, *Caderno de educação popular em saúde* (pp. 73-76). Brasília: Ministério da Saúde.
- David, H. M., & Acioli, S. (2014). Formação profissional e educação popular em graduação em enfermagem. In Brasil, *Caderno de educação popular em saúde* (pp. 165-174). Brasília: Ministério da Saúde.
- Figueredo, M. F., Neto, J. F., & Leite, M. T. (2010). Modelos aplicados as atividades de educação em saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 117-121.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1991). *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra.
- Martins, C., Ferreira, L. O., Santos, P. R., Sobrinho, M. W., Weiss, M. C., & Souza, S. P. (2011). Oficina sobre sexualidade na adolescência: uma experiência na equipe de saúde da família com adolescentes do ensino médio. *REv. Mineira de Enfermagem*, 573-578.
- Monteiro, E. M., & Vieira, N. F. (2010). Educação em saúde a partir de círculos de cultura. *Rev. Bras. Enfermagem*, 397-403.
- Pinheiro, B. C., & Bittar, C. M. (2016). Práticas de educação popular em saúde na atenção primária: uma revisão integrativa. *Cinergis*, 77-82.
- Ribeiro, V. T., & Messias, C. M. (2016). A educação em saúde no ambiente escolar: Um convite à reflexão. *Impulso*, 39-52.
- Sampaio, J., Santos, G. C., Agostini, M., & Salvador, A. S. (2014). Limites e potencialidades das rodas de conversas no cuidado em saúde: Uma experiência com jovens no sertão pernambucano. *Interface comunicação em saúde*, 1299-1311.
- Santos, F. d., & Lima, S. d. (2015). Hygesia. *REvista Brasileira de geografia Médica e da Saúde*, 213-227.
- Soares, S. M., Silva, L. B., & Silva, P. A. (2011). O teatro em foco: Estratégia lúdica para o trabalho educativo na saúde da família. *ESc. Anna Nery*, 818-824.
- Thompson, B. M., & Brandão, G. O. (2013). *Relação entre educação e saúde no ensino de ciências: Uma reflexão*. Acesso em 01 de junho de 2018. Disponível em <http://repositorio.uniceub.br/>
- UNAIDS. (12 de 2017). *Programa conjunto das Nações Unidas – UNAIDS*. Acesso em 20 de junho de 2018, disponível em unaids.org.br: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2014/prt2446_11_11_2014.html

UNAIDS, P. C. (2017a). *Ending AIDS. Progress towards the 90-90-90 targets*. Acesso em 15 de junho de 2018, disponível em [unaids.org.br: http://www.unaids.org/sites/default/files/media_asset/Global_AIDS_update_2017_en.pdf](http://www.unaids.org/sites/default/files/media_asset/Global_AIDS_update_2017_en.pdf)

UNAIDS, P. C. (2017b). *UNAIDS*. Acesso em 10 de junho de 2018, disponível em [unaids.org.br: http://unaids.org.br/informacoes-basicas](http://unaids.org.br/informacoes-basicas)

Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação

Organizado por Vera Monteiro, Lourdes Mata, Margarida Alves Martins, José Morgado, José Castro Silva, Ana Cristina Silva, & Marta Gomes
9 e 10 Julho de 2018, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário

Competências socioemocionais em estudantes brasileiros e portugueses: Um estudo comparativo

Mara de Souza Leal

Lucy Leal Melo-Silva

Maria do Céu Taveira

Resumo: As competências socioemocionais estão relacionadas a ganhos positivos nos mais diversos aspectos da vida. De modo que, no contexto escolar, a promoção dessas competências têm sido cada vez mais incentivada como forma de auxiliar o desenvolvimento integral dos alunos. Este estudo objetiva comparar competências socioemocionais de alunos brasileiros e portugueses. Participaram do estudo 165 alunos brasileiros, 44.2 % meninos e 55.8% meninas e 162 alunos portugueses, 55.6% rapazes e 44.4% raparigas, com idades entre 14 e 18 anos ($M=15.65$; $DP=.98$). Para medir as competências socioemocionais no contexto escolar foi utilizado o SENNA, instrumento brasileiro organizado com base no modelo Big Five. O SENNA avalia as dimensões: (a) conscienciosidade, relativo a atitudes de responsabilidade; (b) abertura a novas experiências, referente à curiosidade; (c) amabilidade, que inclui comportamentos de cooperação; (d) estabilidade emocional, ou capacidade de autocontrole; e (e) extroversão, relativa a sociabilidade. O instrumento foi aplicado em sala de aula por psicólogas, no contexto brasileiro e no contexto português. Foi realizado um teste t para amostras independentes para verificar possíveis diferenças de médias entre os grupos. Os resultados indicam que os brasileiros apresentam maior conscienciosidade [$t(325)=-2.396$; $p=.017$] e que os portugueses apresentam maior estabilidade emocional [$t(325)=2.984$; $p=.003$]. Esses resultados sugerem que os alunos brasileiros parecem ser mais responsáveis, organizados e centrados nas tarefas escolares do que os alunos portugueses, por outro lado, os alunos portugueses parecem ser mais calmos e estáveis emocionalmente do que os alunos brasileiros.

Palavras-chave: Competências socioemocionais, Estudantes, Adolescência.

INTRODUÇÃO

As competências socioemocionais podem ser definidas como características individuais resultantes da interação recíproca entre predisposições

Apoio Financeiro: Processo nº 2017/04021-3, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

biológicas e variáveis ambientais, que se manifestam em padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos, que se desenvolvem ao longo do ciclo vital em processos de aprendizagem (De Fruyt, Wille, & John, 2015). Pesquisas de diversas áreas têm apontado as vantagens das competências socioemocionais em diferentes áreas da vida. No contexto escolar, especificamente, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, Zins, Weissberg, Wang e Walberg (2004) pontuam que a aprendizagem é fortemente influenciada por componentes de ordem emocional, social e acadêmico. Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor e Schellinger (2011) salientam que as emoções são importantes na medida em que elas podem funcionar como agente facilitador ou impeditivo do empenho acadêmico, da ética de trabalho, do comprometimento e do sucesso escolar.

Em relação às ações socioemocionais empreendidas no contexto escolar, os programas realizados, segundo Taylor, Oberle, Durlak e Weissberg (2017), visam à promoção de competências autorregulatórias como a autoconsciência, a autogestão, a consciência social e habilidades de relacionamento e de tomada de decisão. Tais competências são importantes no contexto escolar, principalmente para estudantes pouco hábeis socioemocionalmente.

De acordo com Blum e Libbey (2004), os estudantes com poucas competências socioemocionais comumente apresentam desempenho acadêmico prejudicado e pouco envolvimento com a escola no seu decorrer do ciclo de estudos, sendo assim, a promoção dessas competências poderia auxiliá-los no desenvolvimento de seu percurso educativo.

Em uma investigação sobre o impacto de um programa de aprendizagem socioemocional escolar, realizado com alunos do 7º ao 9º ano em um delineamento pré-teste e pós-teste, com grupo controle e grupo experimental, Coelho, Marchante e Sousa (2015) verificaram que estudantes com níveis inferiores de competências socioemocionais, na medida pré-teste, se beneficiaram mais da intervenção, especialmente na etapa de seguimento (*follow-up*).

Em outro estudo, de meta-análise sobre avaliação do impacto da intervenção, Durlak e Weissberg (2007) demonstraram que alunos com idades entre 5 e 18 anos, que participaram de programas para o desenvolvimento socioemocional, apresentaram aumento do autoconceito e da autoestima, e também, dos indicadores de comportamentos ajustados e do desempenho escolar. O estudo de seguimento, do tipo *follow-up*, de Gustavsen (2017)

revelou que as habilidades sociais de alunos, avaliadas na perspectiva dos professores, apresentaram influência no desempenho acadêmico dos alunos em matemática e norueguês, depois de dois anos de acompanhamento. Por sua vez, estudantes que desenvolveram habilidades socioemocionais no jardim de infância tiveram sucesso nas etapas de estudo posteriores e em tarefas específicas da educação demonstra a investigação de Ladd, Herald e Kochel (2006). Outros estudos mostraram por exemplo, que competências relativas à abertura a novas experiências e conscienciosidade estão relacionadas ao aumento da escolaridade (Almlund, 2011; Lleras, 2008). Verifica-se, portanto, que as competências socioemocionais estão relacionadas a ganhos positivos no contexto escolar, de modo que, a mensuração dessas competências têm sido cada vez mais incentivada como forma de auxiliar no planejamento de ações para a promoção de tais competências de forma a contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos.

Nesse sentido, conhecer as semelhanças e as diferenças em relação às competências socioemocionais, com alunos de diferentes contextos, torna-se importante para a melhor compreensão deste objeto de estudo. Cumpre destacar que, segundo Wilks, Neto e Mavroveli (2014) os estudos que visam mensurar essas competências com alunos de diferentes contextos culturais ainda estão em fase embrionária, verificando-se a necessidade de mais investigações sobre essas competências em diversas culturas. Há de se salientar, que esses estudos são importantes segundo Emmerling e Boyatzis (2012), pois colaboram para consolidar a universalidade dessas competências e validar técnicas para a mensuração do construto e a implementação de estratégias para a ativação e o desenvolvimento das mesmas em cenários educativos diversos. Assim sendo, este estudo visa comparar competências socioemocionais de alunos brasileiros e portugueses do ensino secundário ou médio.

MÉTODO

Participantes

Participaram do estudo 327 alunos brasileiros e portugueses, de ambos os sexos, provenientes da rede pública de ensino, que se encontravam

cursando o primeiro ano do ensino secundário, ou médio, conforme denominação no Brasil, sendo 165 estudantes brasileiros (55.8% raparigas e 44.2% rapazes) e 162 estudantes portugueses (44.4% raparigas e 55.6% rapazes), com idades entre 14 e 18 anos ($M=15.65$; $DP=.98$).

Instrumento

Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment (SENNA). Trata-se de um instrumento brasileiro, elaborado pela equipe de investigadores do Instituto Ayrton Senna (IAS), para a mensuração de competências socioemocionais em larga escala no contexto escolar, com a finalidade de apoiar o desenvolvimento de políticas públicas na área da educação (Santos & Primi, 2014). O SENNA possui 92 itens avaliados por meio de uma escala do tipo *likert* de cinco pontos. As dimensões do construto competências socioemocionais são organizadas conforme o modelo *Big Five* ou *Five Factor Model* (John, Naumann, & Soto, 2008), a saber: (a) conscienciosidade, relativo a atitudes de responsabilidade, persistência e resiliência (17 itens); (b) abertura a novas experiências; referente à criatividade e curiosidade (17 itens); (c) amabilidade, que inclui comportamentos de cooperação (15 itens); (d) estabilidade emocional, que se refere à capacidade de autocontrole (14 itens); e (e) extroversão, que se refere a comportamentos de sociabilidade (14 itens). Essas dimensões apresentam polos positivos e negativos. Nesta investigação, as dimensões foram avaliadas no sentido de seus polos positivos, conforme as denominações supracitadas nas dimensões.

Procedimentos de coleta de dados

Este estudo é parte de uma pesquisa maior em andamento e, portanto, apresenta dados parciais para fins deste estudo. Salienta-se que a coleta de dados foi realizada de forma coletiva em sala de aula por psicólogas. Os dados da amostra brasileira são provenientes de banco de dados da pesquisa mais abrangente. Os dados da amostra portuguesa foram coletados em Portugal por duas psicólogas, em duas escolas que se dispuseram a colaborar com a investigação. Anteriormente à recolha de dados foi realizada a adaptação semântica do SENNA, por duas juízas portuguesas, psicólogas

especialistas na área da carreira. Salienta-se que foram firmados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) juntos aos responsáveis, assim como o Termo de Assentimento junto alunos. Os dados obtidos no Brasil seguiram o protocolo aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa com humanos da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Cada sessão de coleta de dados teve a duração de aproximadamente 35 minutos.

Procedimentos de análise de dados

As análises quantitativas foram realizadas por meio do programa estatístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) versão 21.0, no qual foram feitos tratamentos estatísticos descritivos e inferenciais. A comparação das competências socioemocionais entre as amostras brasileira e portuguesa foi realizada por meio do teste *t* de student para amostras independentes. O nível de significância estatística adotada foi de .05.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste estudo, a comparação das competências socioemocionais no contexto escolar entre alunos brasileiros e portugueses da primeira série do ensino secundário da amostra investigada, não indicou diferenças entre os estudantes em relação as competências de abertura a novas experiências, de extroversão e de amabilidade. Estes resultados sugerem que independente do contexto, brasileiro ou português, esses estudantes parecem expressar um grau de curiosidade, criatividade, abertura ao novo, sociabilidade, colaboração e altruísmo semelhantes. A adolescência constitui uma fase de desenvolvimento do ciclo vital, que tem dentre suas características principais a exploração de si (*self*) e do mundo, sendo assim, as semelhanças quanto aos níveis de competências nas dimensões “abertura ao novo” e “extroversão” podem estar relacionadas à fase do desenvolvimento humano.

Os resultados indicam diferenças estatisticamente significativas entre as duas amostras no que concerne à conscienciosidade. Verificou-se que os

alunos desta amostra brasileira apresentam maior conscienciosidade que os alunos portugueses [$t(325)=-2.396$; $p=.017$], o que sugere que os alunos brasileiros se percebem mais organizados e centrados nas suas atividades escolares. Também foram verificadas diferenças estatisticamente significativas em relação à estabilidade emocional, a favor da amostra portuguesa [$t(325)=2.984$; $p=.003$], o que sugere que esses alunos se percebem como mais calmos e parecem lidar melhor com as pressões do contexto escolar, tanto no que se refere aos estudos e quanto no que se refere aos relacionamentos interpessoais.

Como apontado por Di Fabio e Blustein (2010), o conhecimento sobre essas competências é relevante para o desenvolvimento de intervenções adequadas. Isto é, a mensuração das competências socioemocionais, no cenário brasileiro, constitui-se ferramenta importante para a compreensão das condições dos alunos, com vistas à elaboração de estratégias de intervenções no contexto escolar, principalmente, com grupos populacionais provenientes de contextos culturais diversos como é o caso de Brasil e de Portugal.

CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo comparar as competências socioemocionais de estudantes brasileiros e portugueses. Considera-se que avaliar tais competências em de diferentes culturas é relevante para a compreensão desse objeto de estudo, para subsidiar políticas públicas, assim como formular intervenções específicas a cada contexto. Há de se salientar, contudo, que esses resultados não devem ser generalizados, pois esta investigação apresenta limitações no que se refere ao tamanho da amostra e o fato da amostra ser de conveniência. A ausência de investigações de outras variáveis como por exemplo, o tipo de escola, o nível socioeconômico, o sexo e o desempenho acadêmico, restringem qualquer explicação para as diferenças encontradas. Nesse sentido, sugere-se que futuras investigações sejam realizadas com diferentes amostras e que variáveis sociodemográficas, também, sejam levadas em consideração.

REFERÊNCIAS

- Almlund, M., Duckworth, A. L., Heckman, J. J., & Kautz, T. D. (2011). Personality psychology and economics. In E. Hanushek, S. Machin, & L. Woessman (Eds.), *Handbook of the Economics of Education* (Vol. 4, Amsterdam: Elsevier).
- Blum, R. W., & Libbey, H. P. (2004). School connectedness – Strengthening health and education outcomes for teenagers. *Journal of School Health, 74*, 229-299.
- Coelho, V. A., Marchante, M. & Sousa, V. (2016). O impacto dos programas atitude positiva sobre o autoconceito na infância e adolescência. *Revista de Psicodidática, 21*(2), 261-280.
- De Fruyt, F., Wille, B. & John, O. P. (2015). Employability in the 21st century: Complex (interactive) problem solving and other essential skills. *Industrial and Organizational Psychology, 8*, 276-281. doi: 10.1017/iop.2015.33
- Di Fabio, A., & Blustein, D. L. (2010). Emotional intelligence and decisional conflict styles: Some empirical evidence among Italian high school students. *Journal of Career Assessment, 18*, 71-81. doi: 10.1177/1069072709350904
- Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2007). *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-32. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Emmerling, R. J., & Boyatzis, R. E. (2012). Emotional and social intelligence competencies: Cross cultural implications. *Cross Cultural Management: An International Journal, 19*(1), 4-18. <https://doi.org/10.1108/13527601211195592>.
- Gustavsen, A. M. (2017). Longitudinal relationship between social skills and academic achievement in a gender perspective. *Cogent Education, 4*(1), 1411035. doi: 10.1080/2331186X.2017.1411035
- John, O. P., Naumann, L. P., & Soto, C. J. (2008). Paradigm Shift to the Integrative Big-Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and Conceptual Issues. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 114-158). New York, NY: Guilford Press.
- Ladd, G. W., Herald, S. L., & Kochel, K. P. (2006). School readiness: Are there social prerequisites? *Early Education & Development, 17*(1), 115-150. doi: 10.1207/s15566935eed1701_6
- Lleras, C. (2008). Do skills and behaviors in high school matter? The contribution of noncognitive factors in explaining differences in educational attainment and earnings. *Social Science Research, 37*, 888-902.

- Santos, D., & Primi, R. (2014). *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. Instituto Ayrton Senna.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Wessberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*(4), 1156-1171. doi: 10.1111/cdev.12864
- Wilks, D. C., Neto, F., & Mavroveli, S. (2014). Trait emotional intelligence, forgiveness, and gratitude in Cape Verdean and Portuguese students. *South African Journal of Psychology, 45*(1), 93-101. doi: 10.1177/0081246314546347
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York.

Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação

Organizado por Vera Monteiro, Lourdes Mata, Margarida Alves Martins, José Morgado, José Castro Silva, Ana Cristina Silva, & Marta Gomes
9 e 10 Julho de 2018, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário

**Da formação inicial à prática pedagógica:
Análise de estratégias de ensino da língua portuguesa desenvolvidas
no âmbito da prática de ensino supervisionada**

Jorge Pinto

Ana Pires Sequeira

Resumo: O texto aborda a análise efetuada a dois estudos realizados por estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Setúbal, cujo enfoque se centrou em estratégias de ensino da Língua Portuguesa, referentes, nomeadamente, ao processo de ensino e aprendizagem da escrita, procurando compreender se o recurso a guiões de apoio à estruturação de textos, seguido de feedback (oral e/ou escrito) aos produtos realizados, favorecem a produção textual, isto é, se favorecem a aprendizagem dos alunos.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem da escrita de textos é um processo complexo, ou seja, é uma atividade cognitiva complexa onde confluem múltiplas funções, nomeadamente, as que a escrita aufere na sociedade. Tal pressupõe um processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa que capacite os alunos para, desde cedo, conceberem e gerirem um leque de possibilidades propiciador da sua própria produção textual.

Este estudo enquadra-se num contexto de formação inicial de futuros professores do pré-escolar e ensino do 1º ciclo do Ensino Básico. No âmbito dos estágios profissionais, um dos aspetos trabalhados com grande intensidade é o de auxiliar os futuros professores a desenvolverem estratégias para o ensino da escrita. É neste contexto que este estudo se situa. Uma das metodologias trabalhadas com os futuros professores consiste em que estes dinamizem nas suas salas um processo de trabalho que passa por quatro fases: (i) planear o texto a escrever (esta fase de planeamento compreende a construção e o preenchimento de guiões sobre

o texto que pretendem escrever; (ii) a da escrita do texto tendo como referência o guião elaborado; (iii) o *feedback* do professor sobre o texto com base nas evidências identificadas; (iv) o trabalho de melhoria do texto tendo como referência o *feedback* dado. Deste modo, este estudo, procura perceber se a utilização de uma metodologia de ensino assente na avaliação para as aprendizagens contribui efetivamente para a aprendizagem da escrita, ou seja, se permite aos alunos, através do *feedback* dado, a identificação de dificuldades, e a sua correção refletida, espelhada na reescrita do texto. O nosso ponto de partida focalizou-se em dois estudos, conduzidos por duas professoras estagiárias, durante um estágio de 10 semanas, com alunos do 2º ano de escolaridade (7-8 anos).

O ENSINO DA ESCRITA DE TEXTOS

A escrita emerge com especial relevância como meio de comunicação, tal evidencia a importância do seu papel social, bem como a consequente necessidade de questionamento das estratégias utilizadas no seu ensino, que exige um ensino explícito e sistemático.

A escrita requer a aquisição e o desenvolvimento de várias competências (Barbeiro & Pereira, 2007), nomeadamente:

- competência compositiva (a competência que possibilita a combinação de expressões linguísticas para formar um texto);
- competência ortográfica (a competência que estabelece a representação escrita das palavras de um texto);
- competência gráfica (a competência que proporciona a inscrição em suporte material dos sinais em que assenta a escrita).

A automatização do implicado nas competências gráfica e ortográfica ocorre gradualmente, devendo ser alcançada o mais cedo possível, ao contrário do que acontece com a competência compositiva visto cada novo texto apresentar novas singularidades, novos desafios à sua construção (Barbeiro & Pereira, 2007).

Todavia, deve acautelar-se que o seu ensino se centre no processo e não no produto (Carvalho, 2011), tendo por base a compreensão das diferentes etapas que a escrita de textos exige, designadamente: planificação, textualização e revisão. Explicitam-se, em seguida, as etapas referidas.

- 1) Etapa da planificação – tem como pressuposto a concepção de um plano que envolve: (i) a produção de ideias, ou seja, a ativação de conteúdos e temas tendo em conta o texto a produzir; (ii) a organização de ideias, a sua seleção e estruturação; (iii) a definição de objetivos, isto é, a explicitação das finalidades do que se pretende escrever, bem como a sua hierarquização.
- 2) Etapa da textualização – envolve o redigir do texto a partir do definido na etapa de planificação, assim, inclui: (i) a explicitação dos conteúdos e temas; (ii) a escolha das expressões e das estruturas mais adequadas, ou seja, a formulação linguística que enforma o conteúdo; (iii) as relações entre a coesão e a coerência de modo a que o texto tenha sentido e corretamente redigido, isto é, evidencie a articulação linguística.
- 3) Etapa da revisão – pressupõe: (i) a reflexão sobre a produção textual realizada; (ii) a correção linguística e gráfica; (iii) a reformulação, ou seja, a reescrita do texto; (iv) a avaliação crítica da produção textual realizada.

A etapa de revisão ao incluir a avaliação crítica da produção textual realizada, implica, não só uma revisão da grafia e da ortografia, mas uma avaliação refletida (autoavaliação) sobre a estrutura do texto, a sua coesão e coerência, tendo por base a verificação da planificação inicial. Assim, a revisão possibilita a compreensão se se atingiu os objetivos a que redação do texto se propunha, bem como o modo como foram ou não atingidos. Tal requer um elevado nível de abstração, pois inclui o solucionar de problemas, reavaliando o texto, comparando-o com a planificação inicial (Carvalho, 1999).

Em suma, podemos referir que o processo de produção textual se consubstancia: (i) na seleção de conteúdos, bem como na sua organização; (ii) na seleção de estruturas linguísticas e lexicais; (iii) na concepção de sequências coesas e coerentes; (iv) na avaliação crítica, correção e reformulação.

O exposto conduz à importância que neste processo adquirem instrumentos de apoio à produção textual, como por exemplo, guiões de planificação textual e o *feedback*, instrumentos esses disponibilizados (ou co construídos) pelo docente. Tal promove a avaliação formativa, cujo foco são os processos cognitivos dos jovens aprendentes.

AVALIAÇÃO FORMATIVA PARA AS APRENDIZAGENS

Embora em termos de senso comum a avaliação ser associada a testes ou a exames, avaliar é um processo, de comunicação, que passa pela

obtenção de evidências, pela sua interpretação com o propósito de sustentar uma decisão quer sejam elas de natureza mais administrativa, como reprovar, transitar de ano, certificar, ou mais pedagógica de modo a identificar dificuldades no processo de ensino e aprendizagem e desenvolver atividades de regulação desse processo (Pinto & Santos, 2016). Deste modo a avaliação tem, ou pode ter um papel crucial nas aprendizagens em sala de aula (Black & Wiliam, 1998).

No campo pedagógico é frequente haver uma distinção entre avaliação sumativa e formativa. Enquanto a primeira tem como objetivo primeiro identificar as aprendizagens realizadas pelos estudantes num certo momento, a segunda procura perceber diversos aspetos do processo de ensino e aprendizagem para serem usados como suporte para instruções ou *feedback* no sentido de ajudar os estudantes a ultrapassarem dificuldades e a conseguirem atingir os objetivos pretendidos (Stobard, 2008). Ora, esta segunda perspectiva, parece ser bastante promissora para ajudar os alunos a atingirem os seus objetivos de aprendizagem. Mas como a avaliação formativa é obrigatória e a formativa é facultativa as práticas avaliativas na sala de aula são ainda muito incipientes e quando existem são bastante superficiais tanto em termos nacionais como internacionais (Barreira & Pinto, 2005; Birenbaum et al., 2015). Contudo, a avaliação formativa tem vindo a ganhar espaço nas agendas educativas não só nacionais como internacionais (Santiago, Donaldson, Looney, & Nusche, 2012). Nestas, recomenda-se um uso mais intensivo destes tipos de avaliação, sendo que nas nacionais incorpora, também, a legislação que regulamenta a avaliação no Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril).

Apesar das diferentes abordagens à noção de avaliação formativa e sobretudo ao uso das evidências na regulação do processo de ensino e aprendizagem, o trabalho nesta área tem vindo a desenvolver-se em redor de cinco ideias chave designadas como avaliação para as aprendizagens (AfL/Assesment for Learning) em que se destacam cinco dimensões essenciais (William; Thompson, 2007) que se apresentam em seguida.

- 1) Clarificar e partilhar as intenções e os objetivos de aprendizagem.
- 2) Criar oportunidades para recolher evidências sobre as aprendizagens.
- 3) Disponibilizar um *feedback* adequado em função das evidências.
- 4) Apoiar os alunos no trabalho de utilização das instruções dadas no *feedback* (quer em termos individuais, quer na discussão com os seus pares).
- 5) Encorajar os alunos a serem autónomos na sua própria aprendizagem através dos processos de autoavaliação e auto-regulação.

No centro destas estratégias está o *feedback* que é um elemento chave na avaliação formativa. Podemos entender o *feedback* como sendo um processo de comunicação em que a informação (escrita ou oral) é dada com a intencionalidade de ativar os processos cognitivos e metacognitivos do aluno no sentido de regular os seus processos de aprendizagem (Sadler, 1989). Contudo, não é a quantidade de *feedback* que importa, mas sim a sua qualidade, ou seja, que identifique de forma clara onde o aluno está perante os objetivos definidos; onde deveria estar, e apontar pistas para conseguir atingir os objetivos pretendidos. É preciso não esquecer que o *feedback* é uma interação social e, como tal deve ser apropriada pelo seu destinatário, que por sua vez reage a esse mesmo *feedback*. Assim, para que seja eficaz é necessário ter em conta algumas “regras” nomeadamente: não ser dirigido às características da pessoa (preguiçoso por ex.) mas estar centrado sobre a tarefa; apontar pistas de ação futura, de forma a que a partir delas o aluno saiba como prosseguir; incentivar o aluno a reanalisar as suas respostas ou o seu trabalho; utilizar uma linguagem acessível ao aluno, concreta, contextualizada e diretamente relacionada com a tarefa e exigir mais trabalho ao aluno do que ao professor.

METODOLOGIA

A metodologia adotada segue um paradigma interpretativo e envolve dois estudos de investigação sobre a prática pedagógica desenvolvidos no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico.

Ambos os estudos utilizaram como técnicas de recolha de dados a observação participante, e a análise documental. Para a análise dos dados recorreram à análise de conteúdo.

O estudo de Marisa Figueiredo – Os guiões de apoio e o feedback no processo de ensino-aprendizagem do texto narrativo título (2015)

Objetivos: perceber a influência e a importância da utilização de guiões de estruturação de texto na produção de narrativas; compreender como os alunos utilizam os *feedbacks* para melhorar os seus textos narrativos.

Contexto: turma de 2º ano de escolaridade com 20 alunos. As tarefas de produção textual foram realizadas por toda a turma.

Procedimentos:

- 1) O trabalho em torno da produção textual partia de um indutor específico relacionado com as temáticas abordadas na semana anterior, referentes às áreas disciplinares trabalhadas.
- 2) Antes de se iniciarem as atividades foi trabalhado com os alunos a estrutura do texto narrativo.
- 3) Cada atividade iniciava-se com um debate, em turma, sobre a temática a trabalhar, seguindo-se o preenchimento de um guião de apoio à planificação textual. Este processo repetiu-se durante seis semanas, coincidentes com as seis produções textuais realizadas.
- 4) Os elementos constantes no guião de apoio serviam de base para a elaboração da produção textual/narrativa.
- 5) À etapa de textualização seguia-se a etapa de revisão, sendo feita pelos próprios autores e, por vezes, ainda, com a análise de outros colegas.
- 6) As narrativas eram analisadas e devolvidas aos alunos, no dia seguinte à elaboração, com um código previamente estabelecido com a turma.
- 7) Os alunos analisavam o *feedback* escrito dado e, caso considerassem necessário, reescreviam o seu texto ou apenas melhoravam alguns aspetos. Nesta fase os alunos podiam recorrer a diversas fontes, como por exemplo, à biblioteca da sala e, ainda, a informações disponibilizadas pela professora estagiária em anexo ao *feedback* dado.

O estudo de Margarida Cardoso – A influência dos guiões orientadores e do feedback no desenvolvimento da escrita em crianças do 1º ciclo do ensino básico (2016)

Objetivo: perceber se a construção e utilização dos guiões de escrita e o *feedback* dado às produções escritas contribuíam para o desenvolvimento da própria escrita.

Contexto: turma do 2º ano de escolaridade com 25 alunos. A turma estava organizada em quatro grupos e as tarefas de produção textual foram realizadas por cada um dos grupos.

Procedimentos:

- 1) A produção textual partia de um indutor específico relacionado com os conteúdos programáticos que estavam a ser abordados naquele momento, principalmente na área do Estudo do Meio.

- 2) Antes de se iniciarem as atividades de produção textual, havia um trabalho de pesquisa sobre as principais características dos textos a trabalhar. Foram utilizados diversos géneros textuais.
- 3) Para cada tipologia textual (notícia, narrativa, poesia e banda desenhada) foram construídos guiões de orientação/apoio, que eram anexados ao caderno, e expostos no placard de turma de modo a facilitar a sua consulta.
- 4) Construiu-se uma sinalética de correção que permitia às crianças identificarem o tipo de erro através do símbolo. Esta sinalética foi construída por toda a turma.
- 5) Cada grupo escrevia um tipo de texto diferente, de acordo com a tipologia acordada.
- 6) Na semana seguinte, distribuía-se o texto corrigido, com o respetivo *feedback* escrito e dava-se um *feedback* oral a toda a turma, onde se incluía um balanço geral dos trabalhos realizados.
- 7) Em seguida, os quatro grupos de trabalho reescreviam os textos e partilhavam a sua reformulação com a turma.

No nosso estudo de meta análise, utilizou-se para a recolha de dados, a análise documental constituída pelos dois estudos descritos e a para a análise de dados, a análise de conteúdo tendo com referência uma grelha construída a partir das cinco estratégias definidas para a avaliação das aprendizagens.

Trabalho de clarificação sobre os objetivos	Oportunidade para recolher evidências	Disponibilizar um <i>feedback</i> adequado	Apoiar os estudantes no trabalho sobre o <i>feedback</i>	Reescrever o texto
---	---------------------------------------	--	--	--------------------

ANÁLISE DOS DADOS

Referente ao estudo de Marisa Figueiredo

A análise apresentada refere-se à primeira tarefa realizada. O indutor utilizado, abordava a temática da figura humana concebida através de uma composição com sólidos geométricos.

O trabalho iniciou-se com um debate, com toda a turma, sobre as aprendizagens realizadas na semana anterior referentes às diversas partes constituintes do corpo humano e aos sólidos geométricos, bem como com a clarificação dos objetivos da proposta de tarefa, lembrando as diferentes partes constituintes da narrativa.

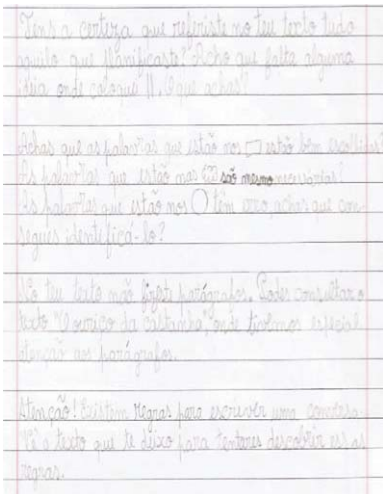


Figura 3



Figura 4

Referente ao estudo de Margarida Cardoso

A análise apresentada refere-se à primeira tarefa desenvolvida pelo grupo dos tubarões (designação escolhida pelo próprio grupo) e o género textual era a notícia. O indutor foi a imagem de uma castanha pois estava-se no Outono e tinha-se celebrado, recentemente, o São Martinho.

O trabalho iniciou-se pela reflexão sobre este tipo de texto o que conduziu à construção de um guião orientador. Pode dizer-se que esta reflexão se enquadra no trabalho sobre a explicitação de critérios de realização, ou seja, como fazer (Figura 5).

De seguida passou-se à escrita do texto, ou seja, à criação de um contexto de realização onde é possível recolher evidências sobre a escrita. Como refere a professora estagiária, o grupo *apresentou muitas situações de troca de grafemas, nomeadamente: “delisiosas” “comeuas (...)* o grupo tentou utilizar conetores frásicos, porém utilizaram repetitivamente o conetor “Naquele dia” (Figura 6).

Esta análise das evidências permitiu à professora tomar opções para construir o *feedback* para o grupo. De acordo com a sua opção refere: *início com a felicitação por terem construído a primeira notícia seguindo as regras corretas desta tipologia textual (...)*. Depois colocava um leque de questões permitiam ao grupo refletir sobre os seus próprios erros. Nomeadamente: *Quando mudam de ideia o que devem fazer? Sabiam que existem palavras com hífen?* (Figura 7).

Como refere a professora estagiária: *Quando não compreendiam algum aspeto mencionado no feedback recorriam ao professor para os orientar e depois tentavam chegar à solução correta.*

Em termos da rescrita do texto a professora estagiária refere que *Todos os erros gramaticais e ortográficos foram corrigidos e o conteúdo do texto também sofreu algumas alterações, apesar de muito pouco significativa o que leva a concluir que de uma forma geral o desenvolvimento desta metodologia funcionou. Também podemos verificar que esta metodologia segue as estratégias de trabalho de avaliação para as aprendizagens (Figura 8).*

Guião da Notícia - Antes do texto

Quantas personagens vai ter?

1 2 Quais são? castanha e o coelho

A notícia é sobre:

Um acidente Um assalto Uma tempestade

Em que lugar acontece o ocorrido?

Praia Floresta Ilha Deserta Casa Assombrada

E, quando acontece?

Num fim de semana de verão No dia de Natal No passado sábado

Qual a razão de ter ocorrido?

Porque a castanha estava um pouco a dormir e o coelho estava a castanha e a castanha caiu para a frente.

Como aconteceu?

A castanha estava a dormir e o coelho estava a castanha e a castanha caiu para a frente.

Figura 5

A castanha e o coelho

No dia de Natal a castanha foi com o coelho a uma casa assombrada que tinha muitas castanhas deliciosas.

O coelho e a castanha começaram a fazer barulho.

Nesse dia de Natal a castanha e o coelho foram à casa assombrada e estavam muito felizes. Quando a castanha e o coelho foram à casa assombrada, a castanha estava a dormir e o coelho estava a castanha e a castanha caiu para a frente.

O coelho e a castanha foram para a casa assombrada e estavam muito felizes.

O coelho e a castanha foram para a casa assombrada e estavam muito felizes.

Figura 6

Podemos conseguir construir a nossa história com as ideias?

Quando mudamos de ideia o que devemos fazer?

Podemos usar a expressão "qualquer dia".

Ante da notícia as ideias estão conformes como foram usadas?

Podemos a seguir do "o" mudamos de ideia e de ideias de ideias?

Podemos usar palavras que tenham ligação (-)?

Podemos dizer fazer e fazer.

Figura 7

A castanha e o coelho

No dia de Natal a castanha foi com o coelho a uma casa assombrada que tinha muitas castanhas deliciosas e o coelho e a castanha começaram a fazer barulho.

No dia de Natal a castanha e o coelho foram à casa assombrada e estavam muito felizes. Quando a castanha e o coelho foram à casa assombrada, a castanha estava a dormir e o coelho estava a castanha e a castanha caiu para a frente.

O coelho e a castanha foram para a casa assombrada e estavam muito felizes.

O coelho e a castanha foram para a casa assombrada e estavam muito felizes.

Figura 8

ALGUMAS CONCLUSÕES

Como se pode verificar no estudo apresentado, havendo ou não indutor, há um trabalho sistemático de modo a conseguir que os alunos reflitam sobre os critérios a considerar na sua produção textual, servindo, igualmente, esta reflexão para uma primeira construção do trabalho a realizar.

A primeira versão do trabalho, permite aos alunos confrontarem-se com as suas dúvidas, as suas dificuldades e as suas conquistas. Esta primeira produção permite ao professor aperceber-se de um conjunto de evidências a serem reinvestidas na reescrita do texto. As evidências dadas aos alunos através de comentários, elogios e pistas permitem que estes se envolvam de modo a atingirem os objetivos previstos para a tarefa.

O comprometimento dos alunos com este trabalho não é automático, tendo aqui, mais uma vez, o professor um papel importante no incentivo e apoio à reescrita.

Assim, podemos dizer que esta metodologia ao permitir, através do *feedback*, uma identificação das dificuldades, a sua correção e reflexão, ou vice-versa, é um forte contributo para o ensino da escrita.

REFERÊNCIAS

- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Barreira, C., & Pinto, J. (2005). A investigação em Portugal sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005). *Investigar em Educação*, 4, 21-105.
- Birenbaum, M., DeLuca, C., Earl, L., Heritage, M., Klenowski, V., Looney, A., et al. (2015). International trends in the implementation of assessment for learning: Implications for policy and practice. *Policy Futures in Education*, 13, 117-140.

- Cardoso, M. M. (2016). *A influência dos guiões orientadores e do feedback no desenvolvimento da escrita em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Repositório comum do IPS/ESE (<https://comum.rcaap.pt/>)
- Carvalho, J. A. (1999). *O ensino da escrita – Da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. (2011). Escrever para aprender – Contributo para a caracterização do contexto português. *Interações*, 19, 219-237.
- Figueiredo, M. (2015). *Os guiões de apoio e o feedback no processo de ensino-aprendizagem do texto narrativo*. Repositório comum do IPS/ESE (<https://comum.rcaap.pt/>)
- Gonçalves, F., Guerreiro, P., & Freitas, M. J. (2011). *O conhecimento da língua: Percursos de desenvolvimento*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Heitink, M., Van der Kleij, F., Veldkamp, B., & Schildkamp, K (2016). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational Research Review*, 17, 50-62.
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., & Nusche, D. (2012). *Reviews of evaluation and assessment in education: Portugal 2012*. Paris: OCDE.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Stobart, G. (2008). *Testing times: The uses and abuses of assessment*. Abingdon, England: Routledge.
- William, D., & Thompson, M. (2007). Integrating assessment with instruction: What will it take to make it work? In C. A. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: Shaping teaching learning* (pp. 53-82). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação

Organizado por Vera Monteiro, Lourdes Mata, Margarida Alves Martins, José Morgado, José Castro Silva, Ana Cristina Silva, & Marta Gomes
9 e 10 Julho de 2018, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário

**Diálogos sobre “educar hoje”
sob mediação do conceito vigotskiano *Perejivânie***

Maria Vilani Cosme de Carvalho

Francisco António Machado Araujo

Resumo: Esse texto mediu as discussões sobre o segundo momento do Simpósio “A dimensão subjetiva da realidade escolar: diálogos sobre educar hoje a partir do materialismo histórico dialético e da psicologia de Vigotski” e tem seu norte teórico-metodológico nas reflexões sobre o conceito vigotskiano *Perejivânie*, bem como nas ideias sobre pesquisa formação para argumentar em favor da ideia de que todo ser humano constitui sua singularidade como ser mediado pela história e pela cultura. Para tanto, cada pessoa está submetida a um processo contínuo de (trans)formação que é produto das situações sociais geradoras de seu desenvolvimento histórico e cultural. No que tange ao processo de (trans)formação do professor, este para gerar desenvolvimento profissional, faz-se necessário vivenciar situações formativas com possibilidades de desenvolvimento da reflexão crítica sobre as bases ideológicas que historicamente têm orientado a prática educativa, mas também a dimensão subjetiva da realidade escolar. Nestes termos, desenvolver pesquisa com potencial formativo tem se apresentado como necessidade dos professores envolvidos em compreender e colaborar no processo de transformação da educação, da escola, dos educadores, dos educandos e, portanto, da sociedade em direção do desenvolvimento da humanidade em cada homem singular.

Palavras-chave: *Perejivânie*, Desenvolvimento profissional, Pesquisa educacional.

INTRODUÇÃO

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (Saviani, 1995, p. 17)

A intencionalidade na escolha da epígrafe que abre as discussões sobre educar hoje consiste na necessidade de antecipar a ideia principal a ser discutida nesse texto, qual seja a de que o objetivo de educar hoje, mais do que nunca, passa necessariamente pela formação de cada indivíduo singular mediante o processo de apropriação da cultura produzida

historicamente pela humanidade, o qual se converte, segundo Saviani (1995), numa espécie de segunda natureza e, segundo Vigotski (2009), no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Para esses dois autores a educação, sobretudo a escolar, é a prática social que pode criar situações educativas de apropriação e objetivação da cultura.

Para explicar essa ideia Saviani (1995) desenvolve vários argumentos, dentre eles o de que a natureza humana não é dada a priori a cada homem, ao contrário é produzida por ele, tendo por base sua natureza bio-física, a qual vai sendo superada na relação dialética com o meio cultural, é, pois, na interrelação com a produção humana que o homem vai formando sua segunda natureza.

Vigotski (1996, 2009), ao explicar esse processo de conversão do natural em cultural, também esclarece que é na relação dialética com a sua realidade objetiva que as funções psíquicas naturais (elementares) se transformam em culturais (superiores). Para o autor esse processo consiste na reconstrução interna (intrapsicológica) de uma função psíquica que antes era externa (interpsicológica) e ocorre mediado pela atividade simbólica que cada indivíduo desenvolve na mútua relação com o meio sócio-histórico e cultural em que vive.

Desse modo, a dialética homem e realidade objetiva evidencia que cada homem é um ser situado social e historicamente, e esta é a condição necessária que cria cotidianamente as possibilidades da sua existência humana. Assim, é vivendo em determinado meio que cada homem singular vive situações que podem culminar ou não em seu desenvolvimento pessoal e profissional. Para orientar o desenvolvimento humano as situações precisam ser significadas de tal modo que tenham valor social, histórico e cultural, constituindo-se, assim, em vivências. É nesses termos que Jerebtsov (2014, p. 16), ao discutir a compreensão de Vigotski (2010) sobre o conceito *Perejivânie*, esclarece que “[...] as vivências se manifestam na qualidade de principal característica da situação social de desenvolvimento; elas refletem a unidade do “interno” e do “externo” no desenvolvimento”.

Discutindo a ideia de que cada ser humano tem uma relação particular com a realidade social, Vigotski (2010) desenvolveu o conceito de *Perejivânie* para explicar que a realidade social medeia o desenvolvimento do psiquismo humano. Mas não a realidade social simples e pura, ela por si mesma não objetiva o desenvolvimento, o autor se refere ao processo

em que se integram as relações e as significações produzidas pelo ser humano com a realidade social.

No que tange ao processo de (trans)formação docente, as afetações da realidade social só podem ser evidenciadas quando se analisa as relações desse professor com os processos formativos. O desenvolvimento profissional, por exemplo, é um dos aspectos resultantes das múltiplas (trans)formações que o professor vivencia em seus processos formativos e que se objetivam no desenvolvimento de sua prática educativa.

Ao nos referirmos a ideia de “educar hoje” mediados pelo conceito vigotskiano *Pereživânie*, o qual iremos substituí-lo neste texto pela sua tradução mais próxima que é a de vivência, pretendemos desenvolver a discussão que envolve questões como: o conceito de *Pereživânie* na pesquisa em educação, os processos formativos como realidade e possibilidade de desenvolvimento profissional e a educação como processo sócio-histórico e movimento que configura o ser humano em toda sua realidade e mediação para sua essência.

Para a discussão que envolve o compromisso da educação com o processo de apropriação cultural e, por conseguinte, de formação do ser humano, nos valemos das contribuições de Pinto (2010, p. 31), que inicialmente afirma ser a educação “[...] o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses”.

Assim como o ser humano, a educação é histórica, isto é, cada sociedade ao longo de seu desenvolvimento produz suas práticas educativas próprias, seus meios formativos de apropriação e socialização da realidade, de todo o conhecimento produzido pelas sociedades anteriores.

Leontiev (1978, p. 285), reforça o objetivo central da educação na constituição do ser humano ao afirmar que “[...] que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. Para esse autor, essa aquisição não é simplesmente posta pelos fenômenos da realidade, mas apreendida na relação com esses fenômenos, por meio de outros indivíduos.

E nessa sequência, concluímos o conceito de Pinto (2010, p. 55) sobre educação ao afirmar que ela é um fenômeno social e total, por que:

[...] é parte de um conjunto de interações e de interconexões recíprocas e não podem ser dissociadas dele, tratadas isoladamente. É parte de um todo, porém este todo sendo um processo, só a noção de totalidade permite compreender a

interrelação de cada parte com as demais, pois não se trata de um todo estático, e sim de uma realidade total em movimento, na qual a alteração de qualquer elemento influi sobre todos os demais.

Sendo a educação um processo de apropriação e objetivação da cultura que objetiva a formação humana, o conceito *Perejivânie* é essencial para analisar as leis do desenvolvimento da personalidade (Vigotski, 2010) e o estudo das afetações de determinada realidade social na (trans)formação docente como base material para as situações sociais de desenvolvimento.

Para ampliar a discussão sobre “Educar Hoje”, tendo como norte principal as ideias vigotskianas sobre *perejivânie* esse texto assim se estrutura: O conceito *Perejivânie* e a pesquisa educacional; A realidade social como base material para situações sociais de desenvolvimento; “Educar hoje” como norte da (trans)formação docente: considerações finais.

A orientação teórico-metodológica é fundamentada nas ideias vigotskianas, em especial nos textos pedológicos de Vigotski (2010, 2018) e também nas discussões sobre pesquisa educacional (Gamboa, 2012; Pimenta, Ghedin, Franco, 2011), pesquisa formação (Gomes, 2011; Ibiapina & Carvalho, 2016) e desenvolvimento profissional (Oliveira-Formosinho, 2009; Pimenta & Anastasiou, 2014).

O CONCEITO DE *PEREJIVÂNIE* E A PESQUISA EDUCACIONAL

Em conformidade com Toassa (2011) o conceito *Perejivânie* é derivado dos verbos *perejit* e *perejivát*, e no português, o termo mais próximo, é o de vivência. Para a autora:

A vivência é sempre *vivência de algo*, pois o verbo exige declinação do objeto no acusativo, ou seja, complementa-se com um objeto direto. *Perejivânie* é um substantivo originado do verbo; é criado pelo que chamamos de derivação anômala (pois normalmente são os substantivos que dão origem aos verbos), designando tanto o processo como o resultado dos atos de vivenciar.

É nesses termos que buscamos Vigotski (2010, p. 686) para explicar que Vivência (*Perejivânie*) é:

[...] uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio,

todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento.

Dessas ideias vigotskianas sistematizamos discussões que medeiam compreensão do conceito *Pereživânie*, evocando Jerebtsov (2014, pp. 16-17) ao tecer considerações relevantes:

- (1) As vivências se manifestam na qualidade de principal característica da situação social de desenvolvimento; elas refletem a unidade do “interno” e do “externo” no desenvolvimento;
- (2) As vivências são a unidade do afeto-intelecto;
- (3) As vivências são uma unidade de análise da consciência e do desenvolvimento da personalidade;
- (4) a vivência leva ao desenvolvimento da personalidade; é o fator, e ao mesmo tempo a condição interna de uma neoformação.

Vigotski (2010), ao se referir a esse conceito como unidade da relação afeto-intelecto, nos permite considerar que, essa relação, indica a necessidade de compreensão sobre o que a realidade social significa para cada homem singular e, também, qual a relação desse homem com os diversos aspectos dessa realidade social. Com isso, chegamos à conclusão de que a ideia da vivência (*Pereživânie*) como unidade da relação afeto-intelecto, sua mediação no desenvolvimento da consciência e, conseqüentemente, da personalidade, passa pela apreensão das significações e análise das relações vividas em atividade com a realidade social.

Essa compreensão é evidenciada quando Vigotski (2010), ao desenvolver discussão na *Quarta aula: a questão do meio na pedologia*, destaca que os estudos sobre o desenvolvimento da criança, suas significações e relações com a realidade social fundamentam a análise de como uma forma humana menos desenvolvida se relaciona e se desenvolve na interação com sua forma mais evoluída. Textualmente:

Com relação ao desenvolvimento humano, será possível imaginar que, ao mesmo tempo em que o homem mais primitivo acabou de surgir na terra, com essa forma inicial, existia uma forma superior final, como o homem do futuro, e que essa forma ideal, de alguma forma, influenciou diretamente os primeiros passos dados pelo homem primitivo? É impossível imaginar isso. Assim, nenhum processo de qualquer tipo de desenvolvimento de que se tem notícia ocorre dessa maneira, na qual, no momento quando a forma inicial está sendo elaborada, já exista uma forma superior, ideal, que surge ao final do desenvolvimento, e que essa forma interaja diretamente com os primeiros passos que a criança dá rumo ao desenvolvimento da forma inicial ou primária. **Nisso consiste a maior particularidade do mundo infantil, diferentemente de outros tipos de desenvolvimento, em cujos meios nunca poderemos descobrir nem encontrar conjuntura semelhante** (Vigotski, 2010, p. 694, Grifo Nosso).

A criança nessa relação representa apenas um vir a ser, uma possibilidade que para se concretizar na realidade social necessita da interação com sua forma mais desenvolvida, nesse caso um adulto. Para Meshcheryakov (2010, p. 718), Vigotski buscou se basear no conceito de forma ideal para apresentar uma justificativa lógica sobre a questão da realidade social no desenvolvimento do psiquismo. Para esse autor, na realidade social “se apresenta uma forma ideal, que é fonte do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, e não só de um dos fatores ou condições do desenvolvimento, como se poderia dizer da hereditariedade, habilidades e assim por diante” (Meshcheryakov, 2010, p. 718).

Essas ideias orientam a compreensão da Vivência (*Pereživânie*) como parte integrante do movimento histórico social do ser humano, do processo de apropriação e objetivação de cada indivíduo, em articulação com as leis sócio-históricas do desenvolvimento humano.

Na pesquisa educacional, o conceito *Pereživânie* (Vivência) se torna importante, por que pode ser um meio metodológico de produção de conhecimento na compreensão dos processos de desenvolvimento psicológico de discentes e docentes. No caso dos docentes, é interessante compreender a dialética que envolve seus processos formativos e o desenvolvimento de sua prática educativa. Nessa relação, o conceito *Pereživânie* (Vivência) é essencial para explicar que o desenvolvimento profissional docente medeia saltos que norteiam as relações que envolvem o aprendizado dos alunos, seu grupo de trabalho e, conseqüentemente, a instituição. Também é possibilidade para que o professor desenvolva sua consciência sobre as necessidades formativas para o exercício da prática educativa e sobre si mesmo, constituindo, assim, sua identidade profissional. Em outros termos, ao produzir saltos nas dimensões pessoais, profissionais e institucionais do professor, o desenvolvimento profissional é também um processo envolvido na constituição da identidade profissional. E esse processo é histórico, se realiza em situações sociais de desenvolvimento, por exemplo, em processos formativos mediados pela atividade de pesquisa sobre a educação, a escola, o processo ensino aprendizagem, dentre outros. Esse processo é, portanto, vivencial, porque transforma o pensar, o sentir e o agir do professor desenvolvendo pesquisas sobre a problemática educacional.

Gamboa (2012), ao discutir a relação da pesquisa com a prática educativa, tendo como base a lógica e a epistemologia da ciência, chama nossa atenção para a necessidade de se admitir a pluralidade de aborda-

gens para se conhecer a diversidade de metodologias para investigar a problemática educativa. Essa necessidade suscita não apenas reflexões profundas sobre o processo de produção do conhecimento da realidade educacional mediado pela pesquisa científica, mas também a emergência de alternativas de pesquisa que superem a mera curiosidade em conhecer e primem pelo avanço do conhecimento. Por essa razão, Pimenta, Ghedin e Franco (2011, p. 09) advertem aos pesquisadores que “Um saber que só vê sua finalização não consegue perceber que tudo que se quer do final está justamente no meio do caminho”. Superando essa dinâmica os autores apontam alternativas de pesquisas que enriquecem os envolvidos como homens singulares que carregam a humanidade.

Uma alternativa de pesquisa que vai em direção da produção de conhecimentos que nos humaniza como condição ontológica é a pesquisa formação em suas diferentes modalidades, pois nela reside as possibilidades de qualificar e compreender o exercício da prática educativa e potencializar o desenvolvimento profissional. Para Gomes (2011), a pesquisa formação coloca em evidência as instituições educativas como espaços privilegiados de formação e de desenvolvimento profissional. Ibiapina e Carvalho (2016) ao enfrentarem o duplo desafio de entrelaçar suas vivências com a pesquisa formação e com a psicologia vigotskiana e de seus seguidores, bem como o de visitar vários campos de conhecimentos para esclarecer os princípios, os conceitos e metodologia das pesquisas que realizam sobre formação humana nos contextos educativos demonstram que:

[...] a formação crítica pode ser alcançada no desenvolvimento de pesquisas acadêmicas que se debruçam não apenas em falar sobre os professores e sobre suas vivências pessoais e profissionais, mas, sobretudo, investigar, com eles, essas vivências, considerando suas necessidades em contexto de pesquisa-formação colaborativa. (Ibiapina; Carvalho, 2016, p. 64)

Nestes termos, esse tipo de pesquisa pode vir a ser espaço de formação do professor e, logo, do seu desenvolvimento profissional, por se constituir em possibilidade real de desenvolvimento da consciência do professor nas condições necessárias e em negociação com o projeto pessoal e os motivos produtores de sentidos do professor e o projeto da instituição na qual realiza sua prática educativa.

Diante dessas considerações sobre a pesquisa em educação, em especial a pesquisa formação, recorreremos a Pimenta e Anastasiou (2014, p. 89) para reforçar a ideia de que:

O desenvolvimento profissional dos professores tem constituído um objetivo de propostas educacionais que valorizam a formação docente não mais na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir. Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas impõe-se a revisão de duas práticas e das teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a sala de aula, a da universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

Dessa ideia é possível depreender que o desenvolvimento profissional do professor medeia a (trans)formação de sua consciência e de suas relações nas dimensões pessoal, profissional e institucional, conforme ele pesquisa a prática educativa e produz conhecimentos sobre ensinar, em colaboração com os seus pares e outros profissionais mais desenvolvidos. Isso pressupõe que:

O desenvolvimento profissional é um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não-formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. Esta definição pressupõe que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional não é só enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos. Pressupõe a procura de conhecimento profissional prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e a aprendizagem dos seus alunos, centrando-se no contexto profissional (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 226).

Evidenciamos, então, que os saltos produzidos nas relações do professor em seus processos formativos, mediados pela atividade de pesquisa, são indicativos de situações sociais de desenvolvimento da sua consciência e da sua identidade profissional, ou como explica o conceito *Perejivânie* (*Vivência*) da consciência e personalidade. Consequentemente, os processos formativos vivenciados pelo professor devem se caracterizar não apenas pelo ensino aprendizagem dos saberes docentes, mas, sobretudo, pelo meio social de desenvolvimento psicológico do professor, portanto, de desenvolvimento da sua consciência e personalidade.

Lembramos, com Vygotski (2010, p. 681), que o meio social é o “ambiente psíquico ou cultural e mental no qual o homem se insere”. A pesquisa educacional que oportuniza formação ao professor deve ser um ambiente que propicia o desenvolvimento da sua capacidade de refletir criticamente sobre sua prática, de modo que possa conhecer suas

necessidades formativas como possibilidade e como realidade da prática educativa. Se lembrarmos também que “a possibilidade se transforma em realidade não em qualquer momento, mas somente nas condições determinadas, que são um conjunto de fatores necessários à realização da possibilidade” (Cheptulin, 2004, p. 340), então os processos formativos do professor devem proporcionar o exercício da crítica na busca das condições necessárias para realização da prática educativa que prima pelo desenvolvimento da humanidade em cada professor e em cada aluno.

Por isso, se faz presente nessa discussão a relevância da realidade social como fonte de desenvolvimento das propriedades e qualidades humanas específicas. A realidade social é, portanto, o próprio ambiente, no qual professores, alunos e demais envolvidos na educação se relacionam, produzem significações e se desenvolvem. Esse é o movimento necessário para que as vivências de cada homem singular se constituam em mediações do desenvolvimento de seu psiquismo. No caso do professor, suas vivências, sobretudo aquelas produzidas nos processos formativos sobre as múltiplas determinações que orientam a prática educativa, serão as mediações do seu desenvolvimento profissional.

Expandindo essa ideia da necessidade de se buscar condições de desenvolvimento da prática educativa em processos formativos mediados pela pesquisa educacional, o tópico seguinte a discussão será sobre a realidade social como base material das situações sociais de desenvolvimento de desenvolvimento pessoal e profissional.

A REALIDADE SOCIAL COMO BASE MATERIAL PARA SITUAÇÕES SOCIAIS DE DESENVOLVIMENTO

Inicialmente, convém esclarecer que não se trata de compreender a realidade social como condição ou situação “estática e exterior com relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendida como variável e dinâmica” (Minick, 2002, p. 48). Isto significa que a análise das mediações de determinada realidade social no desenvolvimento de cada homem não se dá por simples determinismo ou subordinação do mesmo em relação ao meio social; ao contrário, o homem é um ser interativo, ele

opera sobre o meio social agindo e reagindo diante das situações vividas, aceitando-as, rejeitando-as ou transformando-as.

Nos referimos, assim, a um processo que se caracteriza pelas relações homem e meio, mediadas pela atividade. Pois, é somente na atividade transformadora que a realidade social pode constituir-se a base material de dada situação social de desenvolvimento. Recorremos a Rubinstein (1977, p. 12) para explicar que a atividade “expressa a relação concreta do ser humano com a realidade, na qual aparecem realmente as características da personalidade”.

Em consonância com esse autor, é em atividade que o homem se relaciona com a realidade social. Nesse sentido, é pela atividade que o indivíduo se relaciona com a realidade social e vivencia inúmeras situações sociais de desenvolvimento. Em face da necessidade dessa relação dialética, as situações sociais de desenvolvimento se constituem como o alicerce de todas as mudanças dinâmicas e a base para o desenvolvimento psicológico (Karabanova, 2010) e também do desenvolvimento profissional (Oliveira-Formosinho, 2009).

As situações sociais de desenvolvimento representam a totalidade do movimento em que quantidade e qualidade interagem e, por meio de saltos, promovem as mudanças nas propriedades de cada fase psicológica ou etapa do desenvolvimento humano. Representam a superação das contradições internas presentes nas relações de cada indivíduo com a realidade social. A situação social de desenvolvimento sempre produz uma ruptura, isto é, uma crise que conduz o movimento do desenvolvimento que gesta transformação.

Burlatski (1987, p. 81) nos faz retomar a ideia de que o desenvolvimento “[...] representa uma determinada forma de evolução das coisas ou fenômenos, em que se verificam mudanças tanto qualitativas quanto quantitativas”. O desenvolvimento é um vir a ser absoluto, que precisa de determinada medida quantitativa para realizar-se. Isto é, o desenvolvimento é a unidade das transformações quantitativas e qualitativas, e também, da continuidade e descontinuidade (Konstantinov, 1978).

É mediados por essa compreensão de desenvolvimento e pelo conceito *Pereživânie* (Vivência) que estamos explicando o desenvolvimento do psiquismo e o desenvolvimento profissional docente, sobretudo, pela análise das significações e relações produzidas pelo professor em seus processos formativos e prática educativa.

A situação social de desenvolvimento para o professor, representa, portanto, a descontinuidade do velho e o aparecimento do novo. Para Jerebtsov (2014), essa virada se caracteriza como uma neoformação do ser humano. Nela se originam nova medida, nova quantidade e nova qualidade para esse novo ser humano. Explicando: Ao longo do processo de se tornar um profissional, o professor vivencia diversas situações sociais de desenvolvimento e, assim como as vivências, elas são singulares ao seu desenvolvimento. Isso ocorre porque cada ser humano significa e se relaciona com o meio social de modo peculiar. Por isso, convém ressaltar duas ideias vigotskianas: Primeira, “toda vivência es una vivência de algo. Segunda, “[...] uma ocorrência qualquer no meio ou uma situação qualquer influenciará a criança de formas diferentes, dependendo de como a criança compreende seu sentido e significado” (Vigotski, 2010, p. 688).

Isso significa afirmar que a realidade social não é internalizada igualmente para todos os homens. Tomemos como exemplo, a situação do professor que desenvolve atividade de estudos em um curso de Pós-graduação *stricto sensu* em educação, sendo essa atividade de estudos uma realidade social. Nessa atividade de estudos, as relações estabelecidas por esse professor são objetivadas por meio das tarefas que constituem a materialidade da atividade em questão. Os significados e sentidos produzidos pelo professor sobre essa atividade é outro aspecto necessário a dialética que envolve as significações da atividade de estudos e as variadas formas de se relacionar com a referida atividade.

Disso, consideramos a ideia de que não é a atividade de estudos em si que irá mediar o desenvolvimento profissional do professor, mas as afetações dessa atividade na consciência do professor. Por isso, cada professor é afetado de maneira diferente em relação ao desenvolvimento da atividade de estudos na Pós-graduação *stricto sensu* em Educação.

Em suma, a discussão sobre o conceito *Pereživânie* (Vivencia) mediou a compreensão da dialética que envolve as significações e as relações professor e realidade social na qual ele se desenvolve e vivencia situações sociais de desenvolvimento, por que nos orienta a destacar as particularidades que foram essenciais no desenvolvimento de cada homem frente a determinada situação. Esse conceito também orienta explicações de que as vivências de cada homem é a chave para explicar as determinações da realidade social no seu desenvolvimento, seja o psicológico, seja o da personalidade.

A mediação do conceito *Perejivânie* (Vivência) na análise da relação indivíduo e realidade social possibilita a compreensão do movimento da atividade transformadora na constituição de determinada realidade social como base material para a culminância de situações sociais de desenvolvimento, sobretudo daquelas proporcionadas pelos diversos contextos educativos que se tem hoje.

“EDUCAR HOJE” COMO NORTE DA (TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA FINALIZAR

No que se refere ao valor dos processos formativos para o desenvolvimento profissional docente, elaboramos alguns princípios norteadores, os quais, sob a mediação do conceito de *Perejivânie* (Vivência), podem ser essenciais na realização de pesquisas sobre as necessidades formativa para “educar hoje”, primando pela (trans)formação do professor que se torne capaz de criar situações sociais de humanização de si mesmo e dos outros: (1) As condições, a qualidade das relações e os motivos eficazes do professor no desenvolvimento de seus processos formativos são essenciais para que essa atividade se constitua em situações sociais de desenvolvimento; (2) Ao se relacionar com a materialidade de seu processo formativo, o professor tem a possibilidade de reflexão crítica sobre a realidade educacional e sua prática educativa; (3) Quando a reflexão crítica sobre a realidade ocorre em contexto de pesquisa educacional que visam a formação do professor, ampliam-se as possibilidades de transformação da sua prática educativa. Prática esta que deve se caracterizar pela vontade e consciência da necessidade de se criar situações sociais de desenvolvimento pessoal e profissional que neguem o subdesenvolvimento, a degradação da humanidade em cada homem; (4) No desenvolvimento de seu processo formativo, teoria e prática se articulam por meio da reflexão crítica da realidade educacional e das motivações do professor para transformação de sua prática educativa; (5) O desenvolvimento profissional é indicativo de um processo formativo superior em que cada professor tem a possibilidade de produzir saltos nas dimensões pessoal, profissional e institucional; (6) O professor envolvido em atividades de formação, por exemplo, de pesquisa formação, não devem isolar-se, mas

vivenciar seus processos formativos em colaboração, de modo que possa compartilhar suas ideias com pares mais experientes.

Diante do que propomos, compreendemos que o desenvolvimento profissional do professor é mais do que uma ação intencional da instituição em que atua. Ele pode se constituir em possibilidade real nas condições necessárias e em negociação com o projeto pessoal, as motivações do professor e o projeto da instituição na qual se desenvolve essa atividade de estudos. Essa possibilidade pode se tornar realidade em contextos formativos que promovam situações sociais de desenvolvimento. Um deles é a realização de pesquisas com os professores, ao invés de apenas interpretar o que eles pensam, sentem e como agem profissionalmente na sua realidade. Assim, o potencial da pesquisa formação está na possibilidade dos encontros formativos se transformarem em situações sociais que se constituam em fontes de desenvolvimento. Lógico que isso depende de como os professores e pesquisadores compreendem o sentido e significado da situação social que foi vivenciada.

REFERÊNCIAS

- Burlatski, F. (1987). *Fundamentos da filosofia Marxista-Leninista*. Tradução de K. Asryants. Moscovo: Edições Progresso.
- Cheptulin, A. (2004). *A dialética materialista: Categorias e leis da dialética*. São Paulo: Editora Alfa-Omega.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Editora Porto.
- Gomes, M. de O. (2011). Grupos de pesquisa/formação: Potencializando o desenvolvimento profissional de educadoras de crianças pequenas. In S. G. Pimenta, E. Ghedin, & M. A. S. Franco (Eds.), *Pesquisa em educação: Alternativas investigativas com objetos complexos* (pp. 183-198). São Paulo: Edições Loyola.
- Ibiapina, I. M. L. M., & Carvalho, M. V. C. (2016). Pesquisa colaborativa no Procad: Criação de nova paisagem na cooperação acadêmica. In W. M. J. de Aguiar & A. M. B. Bock (Eds.), *A dimensão subjetiva do processo educacional* (pp. 61-85). São Paulo: Cortez.
- Jerebtsov, S. (2014). Gomel – A cidade de L. S. Vigotski. Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski. *VERESK – Cadernos Acadêmicos Internacionais: Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski*. Brasília: UniCEUB.

- Karabanova, O. (2010). A social situation of child's development – The key concept in modern developmental psychology. *Psychology in Russia*. State of the art.
- Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário.
- Meshcheryakov, B. G. (2010). Ideias de L. S. Vigotski sobre a ciência do desenvolvimento infantil. *Psicologia USP*, 21(4), 703-726. Acessado em 19/04/18 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305126191008>
- Minik, N. (2002). O desenvolvimento do pensamento de Vygotsky: Uma introdução a Thing and speech. In H. Daniels (Ed.), *Uma introdução a Vygotsky* (pp. 31-59). São Paulo: Loyola.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (Ed.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Editora Porto.
- Pimenta, S. G., Ghedin, E., & Franco, M. A. S. (Eds.). (2011). *Pesquisa em educação: Alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Loyola.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2014). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez (Coleção Docência em formação).
- Pinto, A. V. (2010). *Sete lições sobre educação de adultos* (16ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Rubinstein, S. (1977). *Princípios de Psicologia Geral* (Vol. VI, 2ª ed., Trad. Manuel Gomes). Lisboa: Estampa.
- Saviani, D. (1985). *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações* (5ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Toassa, G., & Souza, M. P. R. de. (2010). As vivências: Questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicol. USP [online]*, 21(4). <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400007>
- Vigotski, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade*, 71, 21-44.
- Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2010). Quarta aula: A questão do meio na Pedagogia. Tradução: Márcia Pileggi Vinha. *Psicologia USP*, 21(4), 681-701.
- Vigotski, L. S. (2018). *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia*. (Organização e tradução: Zoia Prestes & Elizabeth Tunes, 1ª ed.). Rio de Janeiro: E-papers.

Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação

Organizado por Vera Monteiro, Lourdes Mata, Margarida Alves Martins, José Morgado, José Castro Silva, Ana Cristina Silva, & Marta Gomes
9 e 10 Julho de 2018, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário

Dificuldade de aprendizagem no processo de alfabetização na unidade integrada Maria Mata

Maria José Quaresma Portela Corrêa

Antonio Izomar Madeiro Rodrigues

João Carlos Pereira Coqueiro

Maria do Socorro Barros Silva

Silvia de Fátima Nunes da Silva

Resumo: As dificuldades de aprendizagem fazem parte do processo escolar, abrangendo com o passar do tempo, um número cada vez mais elevado de educandos. A função da escola é proporcionar aos alunos as estratégias necessárias para que eles aprendam cada vez mais e possibilitem aos mesmos atuar criticamente em seu meio social. O objetivo geral deste é propor práticas pedagógicas que ajudem as crianças em suas dificuldades. Esse trabalho é uma análise da escola frente às dificuldades encontradas pela criança no processo de alfabetização. O interesse em discutir esse tema ocorre de vários motivos, todos apontados para necessidade de iniciativas que visam à construção de novas metodologias que evitem que uma dificuldade de aprendizagem resulte no fracasso educacional. Para a metodologia de trabalho utilizou-se a abordagem qualitativa enfocando a pesquisa bibliográfica (livros, artigos), como referencial teórico a concepção de vários educadores sobre o tema bem como a realização de uma entrevista voltada aos professores. Os resultados permitirão a possibilidade de identificação das dificuldades de aprendizagem na escola e como tratá-las logo no início.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem, Alfabetização, Iniciativas

INTRODUÇÃO

Ao se pensar em dificuldades de aprendizagem vem logo à nossa mente algo do tipo como: incapacidade que o indivíduo apresenta para realizar uma determinada atividade ou tarefa, e esse problema é uma ação constante na educação, especialmente na alfabetização das crianças de 05 aos 08 anos, que na rede municipal estão sendo aprovados sem conseguir ler e interpretar um texto e assim vão passando os anos e esses alunos

chegam ao Ensino Médio sem letramento, pois não conseguiram ser alfabetizados na época e idade certas.

A escola deve buscar formas de prevenção nas propostas de trabalho, preparando os professores para ser capazes de entenderem seus alunos, saber diferenciar um a um, identificando o ritmo de cada um, respeitando os limites de cada aluno. A metodologia da escola deve ser adequada à realidade de seus alunos, ao surgirem problemas com aprendizagem de alunos é importante uma mobilização da escola objetivando a solução das dificuldades.

O presente trabalho tem como objetivos: propor práticas pedagógicas que ajudem as crianças em suas dificuldades; investigar quais são as principais dificuldades de aprendizagem encontradas no processo de alfabetização. É um trabalho que se baseia na investigação de fatos ocorridos no dia-a-dia da Escola Maria Mata, com entrevistas semi-estruturadas aos educadores e gestores da escola no que se refere aprendizagem de conhecimentos e desenvolvimento das potencialidades dos alunos das séries iniciais.

Entendendo as dificuldades de aprendizagem

As dificuldades de aprendizagem significam distúrbios em processos psicológicos básicos, envolvendo o entendimento da linguagem, falada ou escrita, e pode se manifestar através de aptidões para ouvir, pensar, falar, ler, escrever, soletrar ou mesmo em realizar os mais simples cálculos matemáticos. Quando uma criança começa a ler, a maioria dos colegas começa a ver as palavras como imagens, de uma forma particular ou criam um padrão.

É essencial que os alunos sejam ensinados e aprendam a arte básica de decodificação desde o início de sua vida escolar e nesse aspecto a família exerce um papel fundamental, é onde a criança adquire os conhecimentos prévios necessários para sua socialização.

A ação de escrever exige também da criança uma ação consciente, é através da leitura que o ato de escrever se torna mais viável. Quando fala e escreve, ela tem consciência das operações mentais que executa e da estrutura sonora de cada palavra lida e escrita. Deste modo pode-se concluir que a dificuldade de aprendizagem é um distúrbio psicológico que causa problemas a criança, quando esta se encontra no início do processo de alfabetização.

Chabanne (2006, pp. 24-25), afirma que a criança vai descobrir uma nova identidade ao ingressar na escola:

O ingresso na escola, em sua dimensão dinâmica, é eminentemente simbólico, é verdade, mas não apenas isso: os gritos, os choros, o sofrimento silencioso e furtivo das crianças no primeiro dia de aula expressam claramente uma angústia, uma dificuldade evidente e dolorosa. Desde os primeiros minutos na escola, a criança é analisada, julgada, avaliada em relação aos outros, e, portanto, desde os primeiros minutos, lhe é conferido o status de aluno. Cabe a ela, agora, explorar essa nova identidade por meio de linguagens e das representações dos colegas e dos professores, pelos anseios observados – na ausência deles – na dialética complexa do ensinar-aprender que esses professores vivem, pelas normas da escola e do grupo, pelas regras simbólicas nos códigos de aprendizagem da leitura, da escrita e da aritmética.... E pelas múltiplas expectativas: o aluno é esperado, em algum lugar, mais tarde, mais logo... (2006, pp. 24-25).

Para o autor a educação de crianças se baseia no princípio de que a aprendizagem significativa é fundamental para o desenvolvimento do potencial do ser humano e essa aprendizagem ocorre mais efetivamente quando se criam ambientes e oportunidades de aprendizagem apropriadas ao desenvolvimento de cada estágio das crianças.

Entende-se por aprendizagem ativa o processo dinâmico e interativo da criança com o mundo que a cerca, com a garantia da apropriação de conhecimentos e de estratégias de adaptação que são necessárias para criar iniciativas e interesses, e assim interagir com os estímulos que recebe de seu meio social.

Nunes (2007, p. 10) defende a alfabetização das crianças:

No processo de alfabetização, algumas crianças se saem melhor e outras pior do que esperaríamos delas, a partir de seu nível intelectual. Essas discrepâncias entre o progresso na leitura e a inteligência da criança são normalmente pequenas. No entanto, há umas poucas crianças que apresentam discrepâncias extremas entre o que esperaríamos delas a partir de seu nível intelectual e o que elas, de fato, conseguem na aprendizagem da leitura e da escrita. Há crianças cujo progresso na alfabetização é muito melhor do que o esperado a partir de sua inteligência e, infelizmente, há aquelas cujo progresso na aprendizagem da leitura é muito pior do que seria esperado. (Nunes, 2007, p. 10)

A leitura é fundamental no desenvolvimento das crianças e as que não conseguem ler são as que apresentam altos graus de dificuldades de aprendizagem, por isso mesmo o professor deve estar atento a esses sintomas das crianças e buscar ajuda de profissionais especializados.

O que são dificuldades de aprendizagem?

Para entender o que são dificuldades de aprendizagem Smith e Strick (2012, p. 15), afirmam que embora as DA tenham se tornado foco das pesquisas nos últimos anos, ainda há muito a se discutir:

As informações sobre dificuldades de aprendizagem tem tido uma penetração tão lenta que os enganos são abundantes até mesmo entre professores e profissionais da educação. Não é difícil entender a confusão. Para começo de conversa, o termo *dificuldade de aprendizagem* refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. Raramente elas são atribuídas a uma única causa: muitos aspectos diferentes podem prejudicar o funcionamento cerebral, e os problemas psicológicos dessas crianças frequentemente são complicados, até certo ponto, por seu ambiente doméstico e escolar, além de fatores como temperamento e estilo de aprendizagem. (Smith & Strick, 2012, p. 15).

As dificuldades de aprendizagem que são normalmente tão sutis que muitas crianças não aparentam ter problema algum. Para as autoras, muitas crianças com dificuldades de aprendizagem tem uma inteligência entre média e superior, pois são capazes de dominar muito bem algumas áreas e sentir dificuldades em outras. O que as crianças com dificuldades de aprendizagem têm em comum é o baixo desempenho, já que na maior parte do tempo elas funcionam de modo consistente com o que se espera de sua capacidade intelectual e de sua bagagem familiar e educacional, mas se der certos tipos de tarefas para desempenhar, seus cérebros parecem “congelar”.

Ainda segundo Smith e Strick (2012, p. 16) sobre as dificuldades de aprendizagem:

Muitas crianças com dificuldades de aprendizagem também lutam com comportamentos que complicam suas dificuldades na escola. O mais conhecido é a hiperatividade, uma inquietação extrema afeta cerca de 25% das crianças com dificuldades de aprendizagem.

Para as autoras há outros tipos de comportamentos observados em crianças com dificuldades de aprendizagem:

- Fraco alcance da atenção;
- Dificuldade para seguir instruções;
- Imaturidade social;
- Dificuldades com a conversação;

- Inflexibilidade;
- Planejamento e habilidades organizacionais deficientes;
- Distração;
- Falta de destreza;
- Falta de controle nos impulsos.

São inúmeras as manifestações de comportamentos de crianças com dificuldades de aprendizagem, que surgem a partir das mesmas condições neurológicas e quando não são compreendidas como tais, só ajudam a convencer os pais e professores de que não se esforçam para cooperar e não prestam atenção.

Os distúrbios e transtornos que dificultam o processo de aprendizagem

O uso da expressão distúrbio de aprendizagem tem se manifestado assustadoramente entre os educadores, embora a maioria não consiga explicar o significado da expressão e os critérios em que se baseiam para utilizá-la no contexto escolar. É preocupante a utilização desmedida dessa expressão no cotidiano escolar, confundem-se muito com professores desmotivados, aulas sem criatividade, causa de desinteresse dos alunos.

Eis alguns exemplos de dificuldades de aprendizagem:

Dislexia

Dislexia é uma dificuldade na área da leitura, escrita e soletração, que pode também ser acompanhada de outras dificuldades, como, por exemplo, na distinção entre esquerda e direita, na percepção de dimensões (distâncias, espaços, tamanhos, valores), na realização de operações aritméticas e no funcionamento da memória de curta duração. A dislexia costuma ser identificada nas salas de aula durante a alfabetização, sendo comum provocar uma defasagem inicial de aprendizado.

Segundo Gomez e Teran (1996, p. 159) afirmam que:

A dislexia é um dos termos mais utilizados dentro das dificuldades de aprendizagem. Sendo a aprendizagem da lectoescrita tão complexa como foi mencionado, as dificuldades que podem se apresentar neste processo são igualmente complexas. “Compreender” as causas pelas quais uma criança tem dificuldades na sua lectoescrita é de suma importância para encontrar estratégias adequadas para enfrentar sua dificuldade.

Discalculia

A discalculia é a dificuldade para efetuar cálculos e números, geralmente os portadores não identificam os sinais das quatro operações e também não sabem usá-los, não entendem enunciados de problemas e não conseguem quantificar ou fazer comparações, não entendem sequências lógicas, é um dos mais sérios problemas, porém ainda pouco conhecido. Gomez e Teran (1996, 178), afirmam que: “*Um grande número de estudantes apresenta dificuldades na aprendizagem da Matemática e, uma porcentagem significativa considera que essa área de aprendizagem é um tormento*”. A resolução de problemas envolvendo as quatro operações ou quaisquer outros problemas que envolvam raciocínio lógico enfrenta sérios problemas, porém não significa que todas as crianças que tem dificuldades em tais questões tenham esses distúrbios.

Disortografia

A disortografia é a dificuldade na linguagem escrita e também pode aparecer como consequência da dislexia. As principais características são: troca de grafemas, desmotivação para escrever, aglutinação ou separação indevida das palavras, falta de percepção e compreensão dos sinais de pontuação e acentuação.

TDAH

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é um problema de ordem neurológica, que traz consigo sinais evidentes de inquietude, desatenção, falta de concentração e impulsividade. É muito comum vermos crianças e adolescentes sendo rotulados como DDA (Distúrbio de Déficit de Atenção), porque apresentam alguma agitação, nervosismo e inquietação, fatores que podem advir de causas emocionais. Para Gomez e Teran (1996, p. 134), TDAH é: “*Esta síndrome encerra uma infinidade de sinais e sintomas que foram estudados a partir de diversas disciplinas como a psicologia, a psicopedagogia, a medicina, etc*”. Os traços mais característicos da TDAH são a desatenção, a hiperatividade e impulsividade, que afetam a criança tanto na área comportamental quanto na área cognitiva.

Disgrafia

A disgrafia é uma dificuldade que vem associada à dislexia, pois se o aluno faz trocas e inversões de letras, conseqüentemente encontra dificuldade na escrita e ainda está associada a letras mal traçadas e ilegíveis, muito próximas e desorganizadas, criando dificuldades ao produzir um texto.

Dislalia

A dislalia é a dificuldade na emissão da fala, apresenta pronúncia inadequada das palavras, trocas de fonemas e sons errados, tornando-as confusas.

Um problema que quase sempre se consegue resolver quando há boa vontade dos pais e professores, basta apenas ter paciência e repetir sempre as palavras de forma correta quantas vezes forem necessárias.

A escola e as crianças com dificuldades de aprendizagem

Segundo afirma Vygotsky (1999): a escola é um espaço de construção dentro da perspectiva sociocultural, que se organizada corretamente proporcionará uma educação que permitirá à criança desenvolver-se intelectualmente e criará uma série de processos de desenvolvimentos.

A educação revela-se, portanto, um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento humano, e a sociedade só têm a ganhar, já que uma população escolarizada é uma população que sabe conquistar seus direitos e todos poderão ser tratados com a igualdade de direitos estabelecidos em leis.

Ainda segundo Vygotsky (1993, p. 110):

Nas suas relações com o mundo real, do qual faz parte, a criança desenvolve um aprendizado significativo muito antes de entrar na escola. A inter-relação entre aprendizagem e desenvolvimento está presente na vida do indivíduo desde o nascimento. Ele aprende a nomear objetos, contar, pescar, ele imita os mais velhos, questiona para obter respostas às suas indagações. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta, na escola, tem sempre uma história prévia.

A escola é um processo de construção, não só de conhecimentos, mas de afetividade, de aquisição de valores e justamente por isso as dificuldades no processo de aprendizagem ficam mais evidentes no contexto escolar, o

simples fato do professor ser o sujeito, e dentro das normas escolares, são estabelecidas metas e objetivos para cada etapa do aprendizado. Todavia, não significa que as dificuldades no processo de aprendizagem sejam produtos somente da escola. Os alunos nestas condições devem ser analisados em todo seu contexto, seu histórico familiar e as situações que provocam essas dificuldades.

Significa ressaltar que a escola e os profissionais da educação exercem um papel importantíssimo nas situações em que crianças apresentam dificuldades de aprendizagens, já que a função social da escola é promover essas crianças para conviverem em sociedade, valorizar as habilidades específicas que as crianças manifestam e torná-las importantes para que obtenha confiança em si mesmo e possam ter uma vida normal em sociedade.

O aluno no espaço escolar

Todo estabelecimento escolar é um espaço organizado que tem uma delimitação definida num projeto. O acesso à escola é restrito, isto é, entrar na escola significa para muitas crianças uma separação ou reclusão. É um espaço simbólico, basta observar a frustração de alguns alunos que, quando ficam reprovados e não tem mais acesso ao mesmo espaço que ocuparam quando foram aprovados, as dificuldades de aprendizagem podem ter origem na relação do aluno com seu ambiente escolar e no sentimento que ali se desenvolve.

Chabanne (2006, p. 71) sobre o espaço escolar:

Quando o aluno entra na classe, deve ir para o seu lugar; geralmente, o aluno com dificuldades de aprendizagem costuma sentar-se “mais ao fundo” da sala, ou seja, o mais longe possível do professor, da mesa e do quadro negro, numa classe tradicional.

É na organização da sala de aula que ocorre a comunicação entre os alunos e destes com o professor, e acontece inicialmente no nível das emissões verbais. As dificuldades de aprendizagem muitas vezes se devem à maneira como o professor transmite as informações: se a fala for inaudível, rápida demais, muito lenta ou monocórdia, não facilitará a compreensão, a participação, o interesse. O aluno pode falar por livre iniciativa ou para responder a uma pergunta direta. A criança não pode falar sem autorização, pois pode incentivar a “conversa” e prejudicar a boa audição coletiva.

Caracterização da escola

A contextualização metodológica deste estudo será uma pesquisa de campo, com cinco professores da rede municipal de ensino de Nina Rodrigues – MA, na Unidade Integrada Maria Mata e seus resultados serão apresentados na perspectiva de análise qualitativa através de entrevistas aplicadas aos participantes da pesquisa.

Para atingir os objetivos do trabalho foi feita uma investigação baseada em estudos bibliográficos e entrevistas com cinco professores da educação básica, nos anos iniciais.

As entrevistas são semi-estruturadas, e direcionadas aos sujeitos da pesquisa qualitativa. Os dados serão tratados sistematicamente, o que permite criar possibilidades de aceder às opiniões dos professores sobre a ação destes sobre as dificuldades de aprendizagem.

Análise de dados e comunicação dos resultados

Aplicamos um questionário com perguntas semi-estruturadas voltados para cinco professores atuantes do 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental, isto é, na fase de alfabetização das crianças de 06 a 09 anos. Aos professores entrevistados denominamos de P1, P2, P3, P4 e P5.

Vejam as respostas que serão analisadas através das respostas dos entrevistados:

1) O que você entende por dificuldades de aprendizagem?

- P1 É quando o aluno manifesta dificuldades significativas no ato e aquisição da leitura e da escrita;
- P2 São alunos com falta de concentração durante as aulas, desinteresse por qualquer assunto ligado as aulas, e que apresentam problemas comportamentais e emocionais mais sérios que seus colegas;
- P3 São dificuldades que não estão necessariamente ligadas à abordagem educativa do professor, pode está relacionado com alguns transtornos, aspectos socioeconômicos, familiar, etc.

As demais respostas dos outros educadores são semelhantes, vemos pelas respostas acima que as professoras demonstram conhecimentos dos conceitos de dificuldades de aprendizagem.

A pergunta seguinte foi sobre as dificuldades que esses professores observaram nos alunos no decorrer do processo de aprendizagem, vejamos suas respostas:

- 2) Que dificuldades você já observou ou observa nos alunos no decorrer do processo de alfabetização?
- P4 Leitura e escrita, compreensão da fonética, assim como dificuldades de compreender as noções simples de cálculos matemáticos.
- P5 A maior dificuldade de alguns alunos está na infrequência, já que não existem acompanhamento e suporte da família.

Na resposta do professor 5 constatamos que a falta de acompanhamento da família contribui muito para que sejam confundidos certas dificuldades dos alunos causados pelo descaso das famílias em relação a educação das crianças com os distúrbios ou dificuldades de aprendizagens.

A próxima pergunta voltada aos docentes foi a seguinte:

- 3) Qual o tratamento dado à criança com dificuldades de aprendizagens?
- P2 Essa criança deve ser tratada igualmente às outras, com atividades adequadas ao seu nível de aprendizagem
- P3 Dentro do grupo, o aluno é incentivado a participar de todas as atividades, recebendo atenção diferenciada dos demais nas atividades pedagógicas e na organização de sala de aula.
- P4 Planejamos atividades que atendam as suas necessidades de aprendizagem e acompanhamento diário do seu desenvolvimento, atividades chamativas.

Percebe-se três respostas diversas, uma professora defende que as crianças devem ser tratadas igualmente, a outra acha que essas crianças devem ser tratadas de forma diferenciadas a terceira afirma que as atividades devem atender as necessidades dessas crianças e que as mesmas devem ter um acompanhamento diário. Diante do estudado sobre as dificuldades de aprendizagem percebe-se que as três professoras têm alguma razão coerente sobre o assunto, já que as três respostas se tornam mais completas, isto é, uma complementa a outra.

Dando prosseguimento às entrevistas, vejamos a sexta pergunta:

- 4) Quais as consequências das dificuldades não trabalhadas ou ignoradas?

Se as dificuldades não forem trabalhadas ou ignoradas podem ter graves consequências, por isso mesmo 60% dos docentes responderam que as causas podem sérias, tais como exclusão educacional e social desses alunos, que serão prejudicados em sua vida escolar, 40% afirmam que essas dificuldades podem reter as crianças por vários anos até a família se cansar e retirar definitivamente essas crianças da escola.

Vejamos as afirmações dos professores mediante a próxima questão:

- 5) Como deve ser a atuação do professor frente a essas dificuldades de aprendizagem?
- P1 Partir do que o aluno já sabe e assim conseguir desenvolver na criança uma aprendizagem significativa.
 - P2 A metodologia da escola deve ser adequada envolvendo os alunos, conduzir a sua ultrapassagem de limites e superação para que ocorra o processo educativo.
 - P3 Com atenção e clareza do que ensina, e como aprender, na produção, socialização de professores e alunos, no processo de ensino e aprendizagem.

As demais respostas foram semelhantes, sempre enfatizando a necessidade de buscar alternativas para se incluir os alunos no ambiente escolar, com o objetivo de acabar com a evasão, pois se esses alunos são trabalhados em suas potencialidades poderão ter uma profissão, continuar na escola e na vida social.

Finalmente concluímos a nossa pesquisa com as entrevistas voltadas para os professores de Alfabetização da Unidade Integrada Maria Mata.

CONSIDERAÇÕES

Após nossa pesquisa na escola pesquisada vamos expor algumas conclusões que obtivemos através desse estudo:

- 1) A importância de se abordar o tema dificuldades de aprendizagem é relevante, as vezes a escola culpa as crianças pelo fracasso escolar, quando na verdade a escola ainda não está estruturada para identificar esses problemas, que, por motivos diversos, como de formação acadêmica, de currículo, falta de profissionais especializados, ou das mais variadas situações da escola, muitos profissionais confundem dificuldades de aprendizagem com deficiência.
- 2) Constatamos que muitas vezes, as dificuldades de aprendizagem, não são resultados da incapacidade da criança, mas sim da inadequação da escola às características das mesmas, de ambientes e famílias mal estruturadas. Essas crianças precisam de atendimento especializado, já que suas características fazem com que não reajam positivamente ao atendimento atualmente oferecido pelas escolas.
- 3) Concluímos também que a escola não pode se isolar, ser independente, deve interagir com as famílias e o poder público, faz parte de uma engrenagem maior, a sociedade.

A escola só mudará na medida em que mudarem as estruturas sociais, mas o professor não pode e não deve aguardar essas mudanças, ele deve

promover situações para que ocorram essas mudanças. Precisa exercer sua profissão e fazê-lo de forma autêntica e coerente, só assim estará contribuindo através da educação inclusiva e de qualidade, que é capaz de transformar a realidade vivenciada em nossa sociedade e transformar os alunos em sujeitos de seu próprio destino.

REFERÊNCIAS

- Brasil. Lei nº 9.394/96, LDB, de 20 de dezembro de 1996. Brasília DF.
- Chabanne, J. L. (2006). *Dificuldades de aprendizagem: Um enfoque inovador do ensino escolar*. São Paulo: Ática.
- Gomez, A. M. S., & Terán, N. E. (2000). *Dificuldades de aprendizagem: Detecção e estratégias de ajuda*. Edição MMXI, Produção Cultural: Equipe Cultural, produzido no Brasil.
- Nunes, T., Buarque, L., & Bryant, P. (2007). *Dificuldades na aprendizagem da leitura: Teoria e prática*. São Paulo: Cortez.
- Olympio, J. (2010). *Piaget, J. Para onde vai à educação*. <http://professoresacaomogiguacu.blogspot.com/2010/01/15-piaget-jean-para-onde-vai-educacao.html>
- Smith, C., & Strick, L. (2012). *Dificuldades de Aprendizagem de A-Z: Guia completo para Educadores e Pais*. Porto Alegre: Penso.
- Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação

Organizado por Vera Monteiro, Lourdes Mata, Margarida Alves Martins, José Morgado, José Castro Silva, Ana Cristina Silva, & Marta Gomes
9 e 10 Julho de 2018, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário

Dificuldades de aprendizagem na visão de professores do 4º ano do ensino fundamental da secretaria de educação do distrito federal

Érika Rodrigues de Freitas

Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas

Resumo: Na condição de Pedagoga, tenho me deparado com inúmeros problemas referentes a aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como os professores lidam didaticamente com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos? Este trabalho tem como objetivo analisar as concepções dos professores acerca das Dificuldades de Aprendizagem dos estudantes bem como a forma de lidar com tais situações no ambiente de aprendizagem de uma escola pública do Distrito Federal – DF/Brasil. A fundamentação teórica encontra-se pautada em Piaget (1971), Pulaski (1983), Vygotsky (1994), Mello (2004) e outros quanto as categorias Aprendizagem, Ensino e Didática. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa em que foi aplicado questionários (GIL, 1984) à dez professores do 4ª ano do Ensino Fundamental. Os resultados mostraram que os professores compreendem três concepções distintas de Dificuldades de Aprendizagem quais sejam: assimilar conteúdos, incapacidade em assuntos específicos e obstáculos durante o processo de aprendizagem como: dificuldade na escrita, na leitura, na fala, na concentração e em cálculos matemáticos. Verificou-se que a atuação desses profissionais frente a esse fenômeno está centrada na superação das dificuldades, realizando intervenções, buscando apoio em instituições sociais como a família e a escola. O interesse em discutir este tema decorre da necessidade de encontrar iniciativas visando à construção de novas metodologias que evitem ou superem as Dificuldades de Aprendizagem e ressaltem o papel do Pedagogo neste contexto. Neste sentido, conclui-se que o conhecimento didático é pouco empregado pelos professores, seja por comodismo ou pelo limitado conhecimento sobre a Didática.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem, Ensino, Didática.

INTRODUÇÃO

O artigo versa sobre a atuação do Pedagogo da Equipe de Apoio a Aprendizagem de uma escola pública de Ensino Fundamental (séries iniciais) do Distrito Federal. Ante o convívio com alunos e professores do 4º ano do Ensino Fundamental, observou-se queixas de alunos e

professores em relação às situações de aprendizagem. Alguns alunos testemunhavam a dificuldade que possuíam em aprender determinados conteúdos escolares enquanto os professores queixavam-se do alto índice de reprovação no estabelecimento de ensino e sobre possíveis dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. Compreender os motivadores das dificuldades de aprendizagem dos alunos é de grande valia para os educadores, as famílias e o próprio aluno.

Em meio a esse contexto, ressaltamos o papel dos professores e demais atores sociais envolvidos como: psicólogos, pedagogos, família do aluno, etc. Estes atores tendem a orientar e propor estratégias para acompanhamento do cotidiano das aprendizagens dos estudantes, seja na escola ou nos diferentes espaços educativos não-formais. Para tanto, pretende-se desvelar as dificuldades de aprendizagem com vistas a superar tais dificuldades. Esses indivíduos podem propor estratégias visando possibilitar o sucesso dos alunos em seus processos de aprendizagem.

O estudo tem como *objetivo* analisar as concepções dos professores acerca das dificuldades de aprendizagem de estudantes bem como a forma de lidar pedagogicamente com tais situações no ambiente de aprendizagem de uma escola pública do Distrito Federal – DF/Brasil. Para tanto o trabalho aborda sobre a: as Dificuldades de Aprendizagem; os tipos de dificuldades mais frequentes em sala de aula; os sistemas ou serviços de apoio nas escolas ou instituições que auxiliam o professor no trabalho com as Dificuldades de Aprendizagem e o papel do pedagogo da Equipe de Apoio frente a tais dificuldades.

Considerando que os professores, geralmente, são aqueles que mais acompanham de perto o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, necessário se faz que conheçam o tema para que através de um trabalho em conjunto com o Pedagogo e os demais profissionais anteriormente citados, possam auxiliar os alunos em seus momentos de aprendizagem.

Aprendizagem e seus aspectos gerais

Em nosso cotidiano, deparamo-nos constantemente com a díade ensinar-aprender. O dia-a-dia está repleto de atividades onde sempre constatamos o aprendizado ou o ensinamento: seja assistindo TV, lendo jornais e revistas, ou manipulando algum objeto. Em casa, no trabalho ou no lazer a aprendizagem continua e faz parte da vida do ser humano.

Mesmo se constituindo como situações singulares para os sujeitos, a aprendizagem não é uma atividade homogênea, pois não acontece de forma similar a todos. Notadamente, cada indivíduo encontra-se inserido em um ambiente inicial diferenciado e exclusivo, pois desde o nascimento adquire-se informações culturais e cognitivas que mudarão com o passar do tempo, com o ambiente familiar e com a cultura que lhe é peculiar. Em sala de aula, por exemplo, quando o professor solicita que seus alunos façam um desenho sobre determinado tema, ele irá observar que cada aluno expressou sua criatividade de forma diferente, pois é uma característica individual de cada sujeito.

Partindo da perspectiva de que aprender envolve diversos ambientes em seus vários aspectos, torna-se imprescindível entender a categoria aprendizagem. De acordo com Silva (1997, p. 25), “podemos definir aprendizagem como uma gama de conhecimentos e/ou experiências adquiridas pelo indivíduo, que podem ou não ser comportamentalizadas pelo mesmo”. Em relação aos comportamentos percebemos que nem todos são aprendidos como alguns reflexos inerentes ao indivíduo. Um exemplo é a sucção do bebê recém-nascido. Apesar de alguns fatores serem inerentes ao indivíduo, nem todas as aprendizagens se dão naturalmente. Muitas são resultados de processos que ocorrem sob determinadas condições e que podem ser observadas, alteradas e controladas.

Outro conceito de aprendizagem é discutido por Jardim (2001) que a define como uma modificação na disposição ou na capacidade do homem. Ela que proporciona as habilidades e raciocínios, bem como atitudes e valores do ser humano. Portanto, a aprendizagem revela-se como uma ferramenta para adquirir novos conhecimentos.

Jardim (2001) também apresenta os principais elementos relacionados à aprendizagem: a pessoa que aprende (relaciona-se com a parte biológica do indivíduo onde se manifesta a aprendizagem e suas estruturas cognitivas como: percepção, memória e pensamento), situação estimuladora (soma de fatores que estimulam a pessoa a aprender) e a resposta (ação que resulta da estimulação). Quando um professor pede aos seus alunos que resolvam exercícios em sala de aula, tentando colocar em prática o que viram na teoria, está propondo uma situação estimuladora de aprendizagem, sendo que a resposta desta ação seria a resolução (ou não) dos exercícios pelos alunos. São essas respostas (modificadas) que indicam se a aprendizagem realizou-se.

Atentemos ao caso a seguir em sala de aula: o educador propõe aos seus alunos uma questão envolvendo cálculo matemático em que, ao final da tarefa, percebe que todos conseguiram êxito na resposta. Porém, ao avaliar calmamente as provas, percebe que o método para se chegar a resposta foi diverso em grande parte dos que a fizeram, mostrando que a aprendizagem ocorreu de forma diferenciada.

Como esse processo decorre de uma situação programada torna-se importante que no campo educacional apresentem-se situações que tornem facilitador o processo de ensino-aprendizagem. Assim, o programa deve ser planejado considerando o nível dos alunos, de acordo com suas limitações e potencialidades. Segundo Jardim (2001, p.76), as condições necessárias à realização da aprendizagem devem ser “direcionadas, quer quanto ao conteúdo a ser aprendido, quer quanto às condições particulares exigidas por esse conteúdo”. No entanto, consideramos que a idade é o critério de menor valor tendo em vista que não importa a idade do aprendiz, mas como ele foi desafiado a resolver o problema. Destarte, a motivação, a influência social contribui significativamente para o processo de aprendizagem do sujeito. Para nós, limitar a aprendizagem do sujeito a idade, a cultura, as habilidades, a sua estrutura biopsicológica é acreditar na incapacidade do sujeito de se transformar, de buscar a autonomia e a emancipação pela aprendizagem.

A aprendizagem sob a ótica de Piaget e Vygotsky

Existem várias teorias que procuram explicar o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem. Partindo de uma explicação interacionista, consideramos que as teorias do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget e a Perspectiva Sócio-Histórica de Vygotsky são referência no estudo sobre a aprendizagem por considerarem-na uma ação do sujeito sobre o meio.

O ser humano constrói sua natureza e precisa aprender as habilidades que poderá desenvolver. Segundo Mello (2004), os sujeitos (diferentemente dos animais) acumulam conhecimentos de uma geração para outra, reelaboram e o ressignificam conforme sua realidade. Estes sujeitos aprendem com a convivência e com suas condições de vida. Essa transmissão de conhecimentos ocorre durante seu percurso histórico, pois “Cada nova criança que nasce, nasce num mundo pleno de objetos que escondem aptidões, habilidades e capacidades criadas ao longo da história e que são

modificadas a cada geração” (Mello, 2004, p. 138). Logo, os seres humanos não nascem para reproduzir ações, mas para aprender com a convivência e em relação ao período histórico que vivem para ressignificar o conhecimento.

A partir desse fato, podemos relacionar a cultura com a questão da aprendizagem, que é um dos fatores predominantes na perspectiva sócio-histórica de Vygotsky (1994). Para ele, o processo de desenvolvimento se inter-relaciona ao processo de aprendizagem, a partir da cultura e da interação social, que é definida por este pesquisador como a relação do ser humano com os outros, por intermédio da linguagem. Para Vygotsky, o sujeito aprende para desenvolver. Portanto, não há necessidade de seu organismo apresentar maturidade para aprender. As informações adquiridas por meio da interação social são internalizadas e adquirem significados.

Internalizar é reconstruir em si uma operação externa, como o gesto de apontar. A criança quando tenta pegar um objeto e faz menção de apontar não associa o seu movimento com a situação no geral (movimento de pegar). Somente após descobrir que ao apontar um objeto um adulto pode ajudá-la, a criança entende que seu gesto compreende um ato que pode ser direcionado a outra pessoa como um meio de estabelecer alguma relação. E assim, o movimento de pegar transforma-se no ato de apontar (Vygotsky, 1994).

Para nos apropriarmos de conceitos, temos que entendê-los de acordo com sua finalidade social. Por exemplo, só aprendemos o que é um copo ou uma colher quando associamos com sua finalidade, com o uso para o qual foi inventado. No entanto, a criança não aprende este conceito sozinha, ela necessita de um mediador experiente que a conduza no seu processo de aprendizagem, como os professores, pais e as gerações adultas. “Nesse sentido é que o educador pode ser o mediador da relação da criança com o mundo o qual irá conhecer, pois os objetos da cultura só fazem sentido quando aprendemos seu uso social – e só se pode ensinar o uso social das coisas quem já sabe usá-las” (Mello, 2004, p. 140). Assim sendo, o papel do professor é importante para a criança se desenvolver pois ele irá agir como um mediador, uma pessoa que possui maior conhecimento e experiência, estimulando seus alunos a enxergarem seus caminhos.

Na teoria de Vygotsky encontramos alguns conceitos importantes. O primeiro que citamos neste estudo é a *Zona de Desenvolvimento Proximal*. Para ele (Vygotsky apud Fino, 2001), existe uma área de desenvolvimento cognitivo que age como uma distância entre aquilo que a criança ainda não

é capaz de fazer sozinha, mas é capaz de fazer com o auxílio de um mediador mais experiente. Um exemplo disso é a aplicação de estratégias para o desenvolvimento cognitivo e social, através de jogos e brincadeiras com interação entre crianças. Estas, ao agirem dessa forma, funcionam como ‘mediadoras’ do próprio processo do desenvolvimento cognitivo. O segundo é a *Zona de Desenvolvimento Real* “[...] o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de ciclos de desenvolvimentos já completados” (Vygotsky, 1994, p. 95). Seria tudo o que a criança sabe, isto é, tudo que consegue realizar por si mesma, como, por exemplo, cálculo matemático sem solicitar ajuda dos demais. Na perspectiva sócio-histórica, torna-se importante uma aprendizagem colaborativa que impulse a experimentação da criança para novos conhecimentos, pois este é construído por meio da interação social.

Na abordagem piagetiana encontramos que o conhecimento não vem só da experiência e nem está pré-formado na mente dos indivíduos pois ele acontece a partir da relação entre sujeito e objeto. Nesta perspectiva os atos biológicos acontecem conforme a adaptação do indivíduo ao meio. Para Piaget, se observa o desenvolvimento cognitivo como resultado da adaptação ativa do organismo ao meio, através da acomodação e da assimilação, isto é, pela visão biológica. Disso resulta o desenvolvimento de estruturas cognitivas variantes, que são esquemas coordenados e que, por sua vez, combinam-se para formar a inteligência (Turner, 1976).

A *assimilação* para Piaget (1971) é o processo de internalização de informações que o indivíduo realiza a partir do conhecimento que possui. A *acomodação* acontece quando o indivíduo se depara com novas situações o qual terá que propor meios para resolvê-la, modificando assim seu conhecimento anterior e adaptando novas informações. Essa adaptação, para Pulaski (1983, p. 22), “[...] é um processo dinâmico e contínuo, no qual a estrutura hereditária do organismo interage com o meio externo de modo a reconstituir-se, com vistas a uma melhor sobrevivência”. Um exemplo é quando uma criança interage com outra por meio de brincadeiras. O conceito de *adaptação* também é abordado por Stefanini e Cruz (2006) ao afirmar que se trata de um mecanismo de incorporação das particularidades, qualidades dos objetos aos esquemas ou estruturas intelectuais que o sujeito dispõe em certo momento.

Outro conceito importante relacionado a esta teoria é o de *maturação*, que é o crescimento fisiológico das estruturas orgânicas hereditárias

(crescimento biológico dos órgãos). A maturação participa influenciando o nível de desenvolvimento e a estruturação das experiências de aprendizagem e determina o alcance de possibilidades em um estágio específico. Isso fica evidente nas fases de desenvolvimento propostas por Piaget. A *experiência* é também fator primordial para Piaget (apud Pulaski, 1983) que explica que o sujeito adquire experiências interagindo com o meio, pela transmissão social. Exemplos deste fato acontecem no momento lúdico da criança com os seus brinquedos e no uso de objetos do dia-a-dia. Com essas experiências, ocorre a construção do conhecimento físico e lógico-matemático. O primeiro está relacionado ao fato de agir sobre os objetos observando como eles reagem, como, por exemplo, a criança observando uma bola rolar. O *conhecimento lógico-matemático* acontece na medida em que a criança age sobre os objetos, construindo relações lógicas, como a identificação do ‘alto e baixo’, do ‘maior e menor’, etc.

Na concepção piagetiana, entende-se que o sujeito acumula experiências, mas, além disso, relaciona-se com sua estrutura biológica, reorganizando a sua cognição, adaptando-se a novas situações, conhecendo os objetos, assimilando-os e incorporando-os. O que diferencia a abordagem de Piaget para a de Vygotsky é que esta parte do pressuposto da interação social como forma de construção de conhecimento, auxiliada pela mediação pedagógica.

Ambas as teorias valorizam a interação sujeito e objeto, além de entenderem que a criança é um ser ativo e que cria hipóteses sobre o ambiente em que vive. No entanto, são teorias que possuem algumas divergências, como a questão da maturação biológica, bem ressaltada na concepção de Piaget, entendendo que os atos biológicos são de adaptação ao meio enquanto na de Vygotsky o ambiente social é fundamental para o desenvolvimento, na medida em que o ser humano adquire conhecimento por meio do contato com a cultura (pessoas, objetos que fazem parte da sua vivência), para em seguida, se desenvolver, conforme anunciando anteriormente.

Concepções de Dificuldades de Aprendizagem

Existem muitas controvérsias em relação ao conceito de *Dificuldades de Aprendizagem*, considerando os múltiplos fatores que a envolvem: social, familiar, escolar e individual. Geralmente são percebidos em

relação aos indivíduos que demonstram Dificuldades de Aprendizagem ocasionadas por fatores como relações interpessoais, desânimo em sala de aula, insegurança, medo etc., bem como fatores físicos como: gagueira, dores de cabeça e outros.

Segundo Silva (1997), as Dificuldades de Aprendizagem são variáveis que bloqueiam ou dificultam o processo natural da aprendizagem. Historicamente a atenção neste campo destinava-se as crianças com defasagem em alguma ou todas as matérias demonstrando uma infinidade de sintomas como: repetição ou troca de letras e dificuldade para ler ou realizar cálculos matemáticos. De acordo com Bartholomeu, Sisto e Rueda (2006, p. 139) “o termo Dificuldades de Aprendizagem engloba um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestariam em tarefas cognitivas, podendo ocorrer simultaneamente a problemas visuais, motores, no entanto, não são consequências destes problemas biológicos”. Outra definição do tema é proposta por Grigorenko e Sternberg (2003, p. 31), em que “[...] as Dificuldades de Aprendizagem são características definidas por uma discrepância de certa magnitude entre a inteligência geral e o desempenho em uma área específica de esforço, como leitura ou matemática”. Logo, as dificuldades de aprendizagem caracterizam-se como a diferença entre desempenho na aprendizagem de conteúdos. Tal discrepância citada por Grigorenko e Sternberg (2003) relaciona-se à realização de tarefas e a capacidade intelectual do indivíduo. Alguns alunos demonstram ter capacidade específicas como a leitura e a escrita. No entanto, quando submetidos a algum tipo de avaliação não conseguem lograr êxito.

As dificuldades de aprendizagem referem-se a uma repercussão da falta ou carência de oportunidades, onde não surgem sinais disfuncionais graves, sendo apenas passageiros e que podem ser modificados com intervenções pedagógicas adequadas no processo ensino-aprendizagem (Jardim, 2001). Tal colocação confirma o conceito proposto anteriormente por Bartholomeu, Sisto e Rueda (2006), em que as dificuldades podem ocorrer simultâneas aos problemas visuais e motores, que seria um exemplo de ‘sinais disfuncionais’ citado por Jardim (2001). Entretanto, as Dificuldades de Aprendizagem diferem-se das *incapacidades de aprendizagem* que se relacionam a lesões biológicas identificadas e constatadas clinicamente.

METODOLOGIA

A abordagem qualitativa foi utilizada na metodologia da pesquisa que gerou este texto, considerando o ambiente natural como fonte de dados, o pesquisador e o seu caráter descritivo elementos metodológicos importantes por focarem no processo e não se restringirem aos resultados. Por estas características, o significado assume papel central nas análises e discussões empregando elementos indutivos para constituí-lo (Triviños, 1987).

O lócus da pesquisa foi uma escola pública situada no Distrito Federal (Brasil). Os pesquisados foram 10 onde foram professores do 4º ano do Ensino Fundamental e o instrumento aplicado foi questionário com questões abertas referentes ao tema “Dificuldades de Aprendizagem”.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir das respostas dos questionários verificamos que os professores possuem diferentes concepções de dificuldades de aprendizagem tais como: assimilação de conteúdos, incapacidade em assuntos específicos e obstáculos durante o processo de aprendizagem.

No item *obstáculos durante o processo de aprendizagem* constatamos que são mais aceitos, visto se constituírem os principais fatores no desenvolvimento das dificuldades. Um exemplo destes obstáculos é a falta de estrutura no ambiente familiar do aluno que o leva a apresentar dificuldades de aprendizagem na escola.

Quando questionados sobre as *dificuldades de aprendizagem* mais frequentes em sala de aula os professores destacaram aquelas relacionadas à matemática, escrita, leitura, fala e concentração. Isto se justifica, no olhar de Jardim (2001), visto que as dificuldades de aprendizagem são classificadas sob três focos: (a) dificuldades da língua falada pelo indivíduo apresentar obstáculos relacionados ao atraso para aprender a falar; (b) problemas em citar nomes de pessoas e objetos, pequeno vocabulário e; (c) outras características (Trissoto, 2002).

A Dificuldade de Leitura e Escrita abrange todas as dificuldades de ler e escrever, além da Dislexia, que é considerada também uma dificuldade de compreender palavras. Por fim, existem as dificuldades na área de matemática, que se relacionam a fatores como memorização, interpretação de gráficos, tabelas, confusão na identificação de direção (direita e esquerda), dificuldade de compreender questões de velocidade e distância, sendo a Discalculia a dificuldade matemática mais frequente (Trissoto, 2002).

Observou-se que, em grande parte dos questionários, os participantes da pesquisa mencionaram outras condições que não se enquadram na definição de Dificuldades de Aprendizagem tais como: deficiência mental, ausência da família, alimentação inadequada, imaturidade, falta de pré-requisitos, falta de motivação dos alunos e falta de material didático da escola.

Sobre a deficiência mental, citada pelos entrevistados, cabe ressaltar que, de acordo com o National Joint Committee on Learning Disabilities (apud Grigorenko & Sternberg, 2003), estas, sendo consideradas condições de desvantagem na aprendizagem, não se inserem no grupo das Dificuldades. Além disso, os outros fatores citados como a indisciplina, refere-se aos problemas de comportamento e não a uma dificuldade de aprendizagem em si. Logo, quando os professores se referem às deficiências depreende-se que estão relacionando as dificuldades a algo intrínseco ao aluno, como se este fosse *portador* da dificuldade.

As respostas se reportam aos problemas de aprendizagem e não as dificuldades. Todavia, é importante destacar que os professores necessitam de apoio especializado para compreender e auxiliar na detecção delas no ambiente escolar, sendo o Pedagogo da Equipe de Apoio à Aprendizagem um profissional que pode fornecer auxílio e discutir estratégias de ensino.

No tocante aos serviços de apoio para auxiliar na superação das dificuldades dos alunos, os professores mencionaram que é importante um conjunto de profissionais tais como: Pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, Coordenador Pedagógico, Supervisor Pedagógico e Equipe gestora.

Sobre a atuação do professor frente às Dificuldades de Aprendizagem constatamos que os docentes afirmam que a sua atuação está centrada na superação das dificuldades buscando ajuda através de uma rede de apoio

visando sua superação, seja relacionada ao ambiente da escola ou para-escolares, como o da família.

O papel do professor estende-se ao do ensino sistematizado. Deste modo, vale salientar que deve proporcionar um ambiente que favoreça a aquisição de conhecimentos, além de ser capaz de localizar possíveis dificuldades na aprendizagem de seus alunos. Este profissional pode detectar o potencial do aluno, explorando-o ao máximo, a fim de atender a suas necessidades e respeitar suas limitações. Desta forma, o professor exerce uma de suas funções primordiais, a de formação integral do ser humano (Silva, 1997).

Por fim, a realização de uma intervenção, a aplicação de atividades com jogos, brincadeiras e exercícios voltados para a dificuldade específica e a motivação do aluno com materiais pedagógicos são formas gerais de o professor tentar explorar o potencial em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco deste trabalho se consistiu na análise das concepções de professores do 4^a ano do Ensino Fundamental sobre as Dificuldades de Aprendizagem. Foram apresentadas suas concepções, experiências e os problemas que enfrentam ao lidar com este complexo tema em virtude dos múltiplos fatores que o envolvem.

Com intuito de oferecer um embasamento teórico sobre este assunto, foram enfatizadas algumas teorias, como a de Piaget (1971) e Vygotsky (1994), duas correntes consideradas importantes no estudo da aprendizagem. Ambas valorizam a interação sujeito e objeto, mostrando que o ambiente em que vivemos é importante para se realizar a troca de conhecimentos. Este ambiente envolve vários elementos como a família e a escola, descritos neste trabalho como instituições que podem auxiliar na prevenção e superação das Dificuldades de Aprendizagem.

Os resultados evidenciaram que os professores demonstram diferentes concepções sobre o que seria o termo Dificuldades de Aprendizagem, bem como relatam dificuldades presentes no seu cotidiano de prática escolar. Os professores ainda relatam que as dificuldades mais frequentes estão

ligadas à leitura, à escrita e à matemática. No entanto, é importante ressaltar que fatores como falta de pré-requisitos e motivação foram indicados como sendo um tipo de dificuldade, mas que na verdade são consequências de uma inadequada didática demonstrando falta de conhecimento destes professores sobre o tema.

Em relação à atuação dos professores destacou-se que o apoio de profissionais como o Pedagogo da Equipe Especializada, a intervenção individualizada, as atividades específicas e a interação professor-aluno são recursos que provocam melhora no processo de aprendizagem dos alunos com dificuldades. São atuações centradas na superação e podem ser compreendidas a partir da visão de que o ser humano é constituído nas relações sociais.

O papel do professor é de superar o ensino mecânico e pouco significativo. Deve também, proporcionar um ambiente que favoreça a aquisição de conhecimento e explore as potencialidades do aluno a partir das concepções pedagógicas como a abordagem interacionista propõe – a mediação como base para a construção do conhecimento. Para que esse papel do professor se configure é necessário o desenvolvimento de uma prática pedagógica transformadora e promotora da autonomia do aprendiz.

Os professores pesquisados também consideraram o apoio não apenas de instituições como a família e a escola, mas, de orientação a partir de especialistas como pedagogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos, etc. para ajudar na realização de intervenções que auxiliem os alunos a superarem suas dificuldades. No entanto, é preciso analisar as situações com certa parcimônia tendo em vista que, por vezes, pode se refletir na patologização do ensino (relacionar as dificuldades a uma doença que poderá ser tratada).

Para tanto, a escola e a rede de ensino local devem oferecer cursos de formação específicos nas diversas áreas da educação que estudem as Dificuldades de Aprendizagem. A pesquisa nos apresentou concepções equivocadas de professores sobre este tema dificultando sua prática pedagógica e a sua relação com estes alunos. Enfim, é nesse contexto que os conhecimentos de especialização se fazem necessários tendo em vista que é tarefa central do professor identificar as dificuldades de aprendizagem e encaminhar os alunos para um atendimento mais específico com o pedagogo ou equipe psicopedagógica. É importante também que o Pedagogo promova parcerias entre a escola e a família oferecendo

conhecimento do assunto aos pais, como por exemplo, palestras sobre as Dificuldades de Aprendizagem apresentando os principais conceitos e enfatizando que essas dificuldades não são intrínsecas ao aluno e que uma intervenção pedagógica adequada poderá reverter o processo. Desta forma, uma ação de trabalho conjunta, envolvendo o professor, o Pedagogo e a família, trará ao aluno a sensação de que será possível superar os obstáculos do seu processo, apoiado por profissionais que acreditam no seu potencial de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- Bartholomeu, D., Sisto, F., & Rueda, F. J. M. (2006). Dificuldades de Aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. *Revista Psicologia em Estudo, Maringá, 11*(1), 139-146.
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação, 14*, 273-291.
- Gil, A. C. (1984). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (2003). *Crianças rotuladas: O que é necessário saber sobre as dificuldades de aprendizagem* (M. F. Lopes, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Jardim, W. R. S. (2001). *Dificuldades de aprendizagem no ensino fundamental*. São Paulo: Loyola.
- Mello, S. A. (2004). A escola de Vygotsky. In K. Carrara (Org.), *Introdução à psicologia da educação: Seis abordagens*. São Paulo: Avercamp.
- Piaget, J. (1971). *A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação* (Trad. Alvaro Cabral). Rio de Janeiro: Zahar.
- Pulaski, M. A. S. (1983). *Compreendendo Piaget: Uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança* (Trad. Vera Ribeiro). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Silva, M. C. (1997). *Aprendizagens e problemas*. São Paulo: Ícone.
- Stefanini, M. C. B., & Cruz, S. A. B. (2006). Dificuldades de aprendizagem e suas causas: O olhar do professor de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. *Revista Educação (Porto Alegre), V. 29*, n.1, p. 81-105.
- Trissoto, R. M. A. (2002). *Dificuldades de Aprendizagem: Apontamentos para uma discussão*. 6ª Jornada de Educação Especial. Dificuldades de Aprendizagem (Seminário).

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas.

Turner, J. (1976). *Desenvolvimento cognitivo*. Rio de Janeiro: Zahar.

Vygotsky, L. S. (1994). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (M. COLE, Organizador, Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira, & Solange Castro). São Paulo: Martins Fontes.

Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação

Organizado por Vera Monteiro, Lourdes Mata, Margarida Alves Martins, José Morgado, José Castro Silva, Ana Cristina Silva, & Marta Gomes
9 e 10 Julho de 2018, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário

Educação tutorial: Contributos as práticas curriculares

Silvana Cavalcanti dos Santos

Valquiria F. Bezerra Barbosa

Ana Carla Silva Alexandre

Resumo: A educação tutorial caracteriza-se como uma metodologia de ensino com sérios compromissos, epistemológicos, pedagógicos, éticos e sociais. A tutoria configura-se no acompanhamento e orientação, sistemático de grupos de alunos, por pessoa experiente nas áreas de formação dos académicos. Nesse sentido, pretende-se relatar a experiência da disciplina do programa tutorial I do curso de enfermagem do Instituto Federal de Educação Ciências, e Tecnologia de Pernambuco. Trata-se de um relato de experiência da vivência do docente. A disciplina do Tutorial I acontece semestralmente com carga horária de 36 h, com um encontro semanal. Cada grupo tutorial é formado por no máximo dez discentes e tem o suporte de um docente. Essa disciplina tem por ementa o processo grupal envolvendo docentes e discentes na discussão das dificuldades de vinculação e adaptação do (a) estudante à universidade e de construção de uma identidade profissional individual e coletiva. A disciplina possibilita construção da identidade de grupo, permitir apoio para uma boa adaptação dos estudantes aos estudos universitários, momento esse de muitas mudanças para a vida académica do graduando. Cada grupo tutorial tem liberdade para identificar qual grupo/temática lhe desperta o interesse. Todos os membros precisam estar comprometida para o diálogo do grupo. A prática do tutorial fortalece a capacidade de trabalho em grupo, a compreensão de características e dinâmica individuais. A educação Tutorial consiste em um espaço de construção de conhecimento, que extrapolam o aprendizado individual e produz modo próprio e coletivo de pensar.

Palavras-chave: Educação em enfermagem, Educação superior, Ensino.

INTRODUÇÃO

Com a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), em 1988, mais especificamente, a partir da definição dos seus princípios e diretrizes surgem questionamentos e novos desafios sobre o perfil do profissional da área da saúde para atender às reais demandas da população sejam elas individuais ou coletivas, respeitando as diversidades subjetivas, biológicas, mentais,

étnicas, de gênero, de orientação sexual, social, econômica, políticas, ambiental, entre outras (COFEN, 2015).

Diante destas novas demandas, as Políticas Públicas criadas para educação na área da saúde, são respaldadas por as Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e pelo SUS, que são consolidada por o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), curso da área de saúde.

As DCN, para a maioria dos cursos da área de saúde (Educação, 2001), acolhem a importância do atendimento às demandas sociais com destaque para o SUS, sinalizando para um aprendizado amplo e generalista, além de transferi uma maior autonomia às Instituições Ensino Superior (IES). Esta autonomia, implica a definição das IES na definição da carga horária a ser cumprida, com o propósito de uma maior integralização dos currículos, e no incentivo ao uso de metodologias ativas de ensino. E estas metodologias mais inovadoras devem levar os estudantes dos cursos de graduação em saúde a “aprender a aprender”, o que engloba “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a ser” e “aprender a viver juntos” (Vilanova, Santos, Silva, Poletto, & Rossit, 2018).

O PPC das IES, que formam profissionais para a área da saúde, ao se constitui num processo participativo de decisões que, por meio de uma forma inovadora, organiza o trabalho pedagógico, deve buscar “eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racional da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola”. No entanto, a inovação e projeto político pedagógico só fazem sentido se o foco for a melhoria da qualidade da educação pública, com vistas a processos de aprendizagens mais inclusivos e que garantam a aprendizagem de todos. Essa preocupação evidencia-se nos três componentes centrais da educação em função do indivíduo, da cidadania e do trabalho (Veiga, 1998, 2003).

Em se tratando de uma formação integral, o discente precisa ser formado também para o exercício da cidadania e do trabalho. De modo que torne-se um sujeito que domine conhecimentos sobre a área de atuação profissional, dotado de um conjunto de habilidades necessárias para fazer parte de um sistema político, além de integrar-se aos processos de produção da sobrevivência, desenvolvendo-se pessoal e socialmente (Veiga, 2003). Para tanto, destaca-se a relevância da adequação curricular nas IES às demandas oriundas das necessidades dos atuais demandantes.

Caminhos inovadores para a formação e capacitação de profissionais na área de saúde estão sendo vislumbrados, de modo a instrumentalizá-los nas questões técnicas, contribuir para a formação de saberes éticas e atuação política. De modo que possa contribuir para a transformação de processos de trabalho de assistência arraigados, muitas vezes, em princípios fragmentados de cuidado. Esta mudança de perspectiva de formação profissional, representa um grande desafio para as políticas públicas direcionadas ao SUS e reinteiradas nos contextos de formação profissional.

Estamos a defender, então, no interior das IES, a necessidade de novas formas de ensino-aprendizagem e de organização curricular na perspectiva de integrar teoria/prática, ensino/serviço, as disciplinas e as diferentes profissões da área de saúde, além de se garantir desenvolver a capacidade de reflexão sobre problemas reais e a formulação de ações originais e criativas capazes de transformar a realidade social (Marin et al., 2010).

Diante do exposto, o Programa de Educação Tutorial (PET) foi criado em 1979, com o objetivo de fortalecer o ensino superior no Brasil. Inicialmente, esse projeto foi denominado de Programa Especial de Treinamento – PET (Rigo, Quintana, Cruz, Hartwig, & Silva, 2008; Tosta, et al., 2006). E, apenas no ano de 2003, a sigla PET passou a significar Programa de Educação Tutorial. Esta nova nomenclatura, conforme Freitas (2008), não foi uma mera mudança de nome. Mas, significou também uma mudança de concepção do Programa. Passando, este, assim ter um caráter formativo muito mais sólido no desenvolvimento das ações de ensino, pesquisa e extensão nas IES.

Os Programas Tutoriais consistem em dispor recursos de apoio ao estudante, sendo desenvolvido por várias perspectivas, conforme diagnóstico de demandas reais detectadas no curso. Pressupõe atendimento aos alunos, de forma individual, grupal ou de turma, promovendo possibilidades de melhoria do desempenho acadêmico e de encaminhamento de problemas específicos de ajustamento, integração, exclusão (Saupe & Geib, 2002).

Nesse sentido, o Curso de Enfermagem, bacharelado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), Campus Pesqueira, nosso *lôcus* de investigação e atuação profissional, procurando oferecer uma formação acadêmica de excelente nível, visando à formação de um profissional crítico e atuante, decidiu, então, colocar como componente curricular a disciplina de Programa Tutorial I (PT). A

ementa da disciplina referida disciplina, enquanto componente curricular, define um processo grupal que envolva docentes e discentes na discussão das dificuldades de vinculação e adaptação do(a) estudante à universidade, e na construção de uma identidade profissional individual e coletiva.

Diante o exposto, o presente artigo tem como objetivo relatar a experiência da disciplina do Programa tutorial I do curso de enfermagem do Instituto Federal de Educação Ciências, e Tecnologia de Pernambuco, campus Pesqueira, com vistas ao favorecimento do fortalecimento crítico sobre a sua significação para a construção/formação da cultura acadêmica.

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Trata-se de um relato de experiência desenvolvida a partir das vivências da disciplina de Programa tutorial do Curso de Enfermagem do IFPE, Campus Pesqueira. A referida disciplina passou a ser um dos componentes curricular do citado curso em em 2011, com o início do curso, sendo ofertada do primeiro módulo até o sexto, com uma carga horária de 36 h/a.

Desse modo, o Grupo Tutorial (GT) funciona com um tutor docente que acompanha 10 alunos matriculados por módulo. Em média as turmas são compostas por quarenta alunos. Estes são divididos em quatro grupos de trabalhos. Os integrantes do grupo do PT dedicam, pelo menos, 2 horas aulas semanais aos estudos em sala de aula. As atividades desenvolvidas versam nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao ingressarem na Universidade, os acadêmicos ficam diante de uma nova realidade de vida e de desafios profissionais. Um novo contexto de ensino se apresenta, e o aluno passa a ser responsável diretamente pela sua aprendizagem, além de enfrentar a pressão e os desafios da conclusão do ensino superior. Nesse percurso, o GT se coloca como um apoio para os discentes que estão iniciados a vida acadêmica. Martins (2007) afirma que o tutorial permite ao aluno assumir compromisso sobre a sua própria

aprendizagem e desenvolvimento pessoal, além de ampliar a sua visão de mundo e mensurar o seu papel social.

Os acadêmicos, com os quais nos deparamos nos GTs, vêm de um ensino “tradicional e cartesiano” a espera de respostas prontas. No início dos trabalhos, são pouco reflexivo, e, de repente, se deparam com um universo formativo que lhe colocam como serem pensantes. Nesse instante, este universo desencadeia uma demanda de incomodo, adaptações e complicações que se refletem na sua qualidade de vida e na sua saúde. Nesse cenário complexo, a disciplina PT, nos GTs, possibilita a construção da identidade de grupo, ao permitir apoio para uma boa adaptação dos estudantes aos estudos universitários. Como já afirmamos, momento esse de muitas mudanças para a vida acadêmica do graduando do curso superior de Enfermagem.

Considerando que a educação Tutorial se caracteriza como uma metodologia de ensino com sérios compromissos epistemológicos, pedagógicos, éticos e sociais, que se efetiva por meio de grupos de aprendizagem, constituídos por estudantes, sob a orientação de professores tutores (Martins, 2007), cada grupo tutorial tem liberdade para identificar qual grupo/temática lhe desperta o interesse. E todos os membros precisam esta comprometida para o diálogo do grupo.

No PT I, experiencia que estamos a relatar, como a própria ementa define, abordamos as dificuldades vivências por os discentes ao adentrarem no ensino superior. Algumas dificuldades apontadas pelos alunos foram: a nova forma de organização curricular; o número de disciplinas (para eles excessivas); a demanda de atividades acadêmicas que eles não conseguem cumprir nos prazos determinados; e a necessária disciplina na organização dos horário para os estudos. De modo geral, afirmam dificuldade em encontra-se no novo âmbito de formação profissional. Colaborando com o diálogo Sheleich (2006) afirma que as dificuldades em relação ao curso estão na carga horária elevada, dificuldade no relacionamento com alguns professores e a falta de didática destes, além da organização da Universidade.

Quanto a dinâmica dos encontros, na referida disciplina, várias abordagens metodologias são adotadas por os discentes, com base na escolha da temática que será abordada nos próximos encontros. Vale salientar que são eles que pesquisam sobre os temas a serem abordados, seja sob a formato de exposição oral, mapas conceituais, tempestades de ideias e/ou estudo do

meio que possibilitam as discussões do grupo. Desse modo, a autonomia relacionada as escolhas metodológicas, promovem uma aprendizagem significativa, uma vez que são pensadas e planejadas a partir das dificuldades vivenciadas pelos acadêmicos em seus contextos reais.

A experiência, mostra que, o PT I não deve ser entendido como “assistir aos incapazes”, pois pretende também mobilizar capacidades adormecidas, incentivando a participação em grupos e projetos de pesquisa, extensão, monitoria, estágios extracurriculares, envolvimento em eventos e iniciativas comunitárias (Saupe & Geib, 2002).

Diante desta realidade, o professor-tutor possui funções e deveres com um conjunto amplo e diversificado de valores, atitudes, habilidades e conhecimentos. Dentre suas várias atribuições, que se colocam também como desafios, destacam-se a função de estimular o interesse acadêmico do aluno e identificar suas potencialidades e qualidade na perspectiva de promover a autonomia discente para analisar problemas, raciocinar criticamente e agir de forma ética e cidadã (Martins, 2007).

Como mostra a nossa experiência docente, a prática do tutorial, vivenciada durante o curso, fortalece a capacidade de trabalho em grupo, a compreensão de características e dinâmica individuais, competências exigidas pelo mercado profissional. Pois, um dos principais atributos exigidos pelo mercado de trabalho é a capacidade de articular conhecimentos, de (re)pensar práticas coletivas, enfim de trabalhar em grupo (Koltermann & Silva, 2008; Spinelli, Carneiro, & Medeiros, 2008). De modo que, em se tratando da área da saúde, conforme Costa, Pontes e Rocha (2006), constitui-se um trabalho interdisciplinar. Assim para um atendimento integral do usuário, faz-se imprescindível que os diversos profissionais de saúde articulem seus conhecimentos para trabalhar juntos. Assim, o PT I, como estamos a defender, estimula os seus integrantes a desenvolver essa competência de trabalhar em equipe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina do Programa Tutorial I do curso de Enfermagem do IFPE/ Campus Pesqueira/Brasil vem realizando um trabalho relevante através

para acolher o acadêmico no período inicial do curso. E como afirmamos busca aperfeiçoar as práticas pedagógicas, numa tentativa de se aproximarem da realidade social, e de motivar docentes e estudantes a uma formação de um profissional crítico e atuante, orientada pelos princípios de a cidadania e pela função social da educação superior.

A metodologia educação tutorial fundamenta-se na troca recíproca de saberes e pelo compartilhamento de experiência, bem como possibilita uma maior interação entre os atores envolvidos estimulando o desenvolvimento de atividades em grupo e o respeito as opiniões de todos.

A experiência que nos propomos a relatar tem por base o trabalho em grupo, crescimento mútuo entre os alunos. Nesse sentido, Toassi, Bueno, & Ely (2018) afirmam que espera-se que o trabalho em equipe aconteça em um ambiente favorável à efetiva comunicação, assegurando a equidade na tomada de decisões. E como vivenciamos, o trabalho em equipe incluiu respeito aos valores e preceitos éticos, estabelecidos, através nos princípios da formação dos profissionais, preparando os alunos para o exercício de uma prática profissional fundamentada na integralidade do cuidado.

Em síntese, a educação Tutorial consiste em um espaço de construção de conhecimento, que extrapolam o aprendizado individual e produz modo próprio e coletivo de pensar. A vivência do PT I, no lócus de investigação, resgata um olhar diferenciado para o acadêmico demonstrando a importância da construção de novos olhares da formação na área da saúde, em prol de uma visão mais abrangente e voltada ao usuário, à promoção da saúde, à consolidação de redes de atenção e à integralidade.

REFERÊNCIAS

- COFEN. (2015). *Conselho Federal de Enfermagem*. Acesso em 26 de 11 de 2015, disponível em COFEN: http://www.cofen.gov.br/cofen-abre-consulta-publica-sobre-dcn-da-enfermagem_35792.html
- Educação, M. d. (2001). *Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em saúde*. Brasília: Ministerio da Educação.
- Freitas, A. L. (2008). *Educação Tutorial- do conhecimento teórico à experiência vivenciada*. Brasília: Ministerio da Educação.

- Koltermann, P. I., & Silva, E. L. (2008). *Desafios e perspectivas da educação tutorial*. Brasília: Ministério da Educação.
- Marin, M. J., Lima, E. F., Paviotti, A. B., Matsuyama, D. T., Silva, L. K., Gonzalez, C., et al. (2010). Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. *REv. Brasileira Educ. Med.* , 13-20.
- Martins, I. L. (2007). *PET: Programa de Educação tutorial: Estratégia para o desenvolvimento da graduação*. Brasília: Ministério da Educação.
- Rigo, L. C., Quintana, J. C., Cruz, P. P., Hartwig, C. P., & Silva, S. G. (2008). Conhecimento, formação e memórias discentes: Um estudo a partir do PET/ESEF. *REvista Movimento*, 71-85.
- Saupe, R., & Geib, L. T. (2002). Programas tutoriais para os cursos de enfermagem. *REv. Latino-Americana de Enfermagem*, 721-726.
- Sheleich, A. L. (2006). *Integração à educação superior e satisfação Acadêmica de Estudantes Ingressantes e concluintes: Um estudo sobre relações* (Dissertação). Campinas, São Paulo, Brasil.
- Spinelli, R. M., Carneiro, V., & Medeiros, S. V. (2008). *Reflexões a partir da experiência petiana*. Brasília: Ministério da Educação.
- Toassi, R. F., Bueno, D., & Ely, L. I. (10 de 05 de 2018). *avusus.ufrn.br*. Acesso em 28 de 05 de 2018, disponível em <https://avusus.ufrn.br/>: <https://avusus.ufrn.br/local/avaspugin/cursos/curso.php?id=226>
- Tosta, R. M., Calazans, D. L., Santi, G. S., Tumulo, I. B., Brochado, K., Faggian, L. F., et al. (2006). Programa de Educação Tutorial (PET): uma alternativa para a melhoria da graduação. *Revista Psicologia Latino-Americana*.
- Veiga, I. A. (1998). *Projeto político-Pedagógico da escola: Uma construção possível*. Campinas (SP): Papirus.
- Veiga, I. P. (2003). Inovações e projeto político-pedagógico: Uma relação regulatória ou emancipatória. *Caderno Cebes*, 267-281.
- Vilanova, G. C., Santos, G. M., Silva, I. P., Poletto, P. R., & Rossit, R. A. (10 de junho de 2018). *Estratégia educacionais que dialogam com a educação Interprofissional*. Acesso em 10 de junho de 2018, disponível em <https://avusus.ufrn.br/>: <https://avusus.ufrn.br/local/avaspugin/cursos/curso?id226>

Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação

Organizado por Vera Monteiro, Lourdes Mata, Margarida Alves Martins, José Morgado, José Castro Silva, Ana Cristina Silva, & Marta Gomes
9 e 10 Julho de 2018, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário

Escala de Competências e Métodos de Estudo (ECME – ES): Adaptação e validação no contexto do ensino superior angolano

Laurinda Mendes

Anabela Pereira

Agatângelo Eduardo

Jéssica Mendes

Evelyn Santos

Edgar Mesquita

Lisneti Castro

Resumo: Muitas são as evidências de que o sucesso no Ensino Superior depende muito dos métodos e aptidões de estudo que os alunos utilizam. Nesse intuito, o presente trabalho pretende adaptar e validar a Escala de Competências e Métodos de Estudo no Ensino Superior para a população angolana. A amostra foi constituída por 286 alunos, de ambos os géneros, com médias de idade de 22.58 anos ($DP=4.65$), que frequentavam os primeiros anos das licenciaturas de um Instituto Superior em Angola. O instrumento de avaliação utilizado foi a Escala de Competências e Métodos de Estudo (ECME-ES), com escala tipo Likert, constituída na sua versão final por 47 itens e na versão original 63 itens. Os resultados indicaram que esta escala (ECME-ES), constituída por seis subescalas, apresentou como resultados médios mais elevados, por ordem decrescente, as seguintes dimensões: (I) Motivação, (II) Compreensão, (III) Avaliação, (IV) Organização diária da área de estudo, (V) Gestão do Tempo e VI. Procrastinação. Os valores de fidelidade e validade dos resultados que integram a escala mostram-se consentâneos com as exigências métricas para este tipo de instrumento: a variância explicada variou entre 47.4% e 60.6% e as cargas fatoriais variaram entre 0.40 e 0.81. Tais resultados, permitem-nos evidenciar a utilidade deste instrumento como medida de avaliação de competências e métodos de estudo, em contexto do Ensino Superior. São referidas algumas implicações ao nível do ensino angolano, no sentido de sensibilizar os estudantes para a utilização de adequados métodos de estudo que possam facilitar o sucesso académico.

Palavras-chave: Métodos de estudo, Ensino superior, Competências e sucesso académico, Angola.

INTRODUÇÃO

A entrada para a Universidade, sendo um processo de transição e adaptação a novos contextos, acarreta diversos desafios e implica o desenvolvimento de competências, especificamente na adaptação aos novos métodos de ensino e da avaliação, na aquisição de novas rotinas, hábitos de estudo e de uma maior autonomia na gestão do tempo, para que o indivíduo possa lidar adequadamente com as exigências do sistema de ensino e aprendizagem.

Atualmente, verifica-se uma maior dificuldade por parte das instituições do ensino superior de Angola no sentido de formar e preparar os estudantes e também os professores para cumprir seus objetivos pessoais, estudantis e no futuro, profissionais. Segundo dados da Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), quase 40% dos alunos que entram no ensino superior universitário, com média de 10 valores, abandonam os estudos após o primeiro ano. Contudo, acredita-se que se forem proporcionadas ações aos estudantes para suprir essa desfasagem, fornecendo-lhes saberes que lhes permitam integrar-se na vida ativa de forma mais concreta, poderão exercer tarefas diferenciadas para o desenvolvimento económico e social (Jardim, 2007; Jardim & Pereira, 2006).

Tendo em conta a importância dos métodos de estudo para a carreira estudantil de alunos do ensino superior e a importância da conceção de estratégias de autorregulação no processo de ensino e de aprendizagem, o presente estudo volta-se para a adaptação e validação de uma Escala de Métodos de estudo, elaborada para o contexto Moçambicano e adaptada para o contexto Angolano, no intuito de realizar uma análise prévia da situação a qual se encontram os estudantes do ensino superior, verificar quais as suas maiores limitações e potencialidades frente a realidade académica.

Os fatores encontrados e destacados enquanto necessários nesta fase são elencados como a Motivação, Compreensão, Avaliação, Organização diária da área de estudo, Gestão do Tempo e Procrastinação. Este último aspeto foi acrescentado posteriormente para o nosso contexto, por acreditarmos ser de mais-valia para os estudos no ensino superior, apesar de não ser referido em muitas investigações.

Segundo Sampaio, Polydoro e Rosário (2012), a procrastinação contrasta com a autorregulação, pois os estudantes que possuem um bom conhecimento sobre as estratégias de aprendizagem, geralmente as utilizam de

maneira eficaz e apresentam uma metacognição adequada e efetiva. A procrastinação de forma exacerbada pode ser demasiado prejudicial, potenciando um desempenho académico abaixo do esperado. Essa situação evidencia a necessidade de maior análise sobre esse fenómeno, principalmente no ensino superior, já que a maior autonomia, designada aos estudantes deste nível de ensino, se não for bem gerida, pode acarretar numa inapropriada gestão do tempo.

Neste sentido, este artigo descreve os principais procedimentos e opções metodológicas para a adaptação e validação da Escala de Competências de Métodos de Estudo (ECME-ES) no contexto angolano, bem como as principais considerações e limitações durante este processo, de forma a possibilitar uma maior reflexão em torno dos métodos de estudo facilitadores da apreensão e construção de conhecimentos, e, conseqüentemente, melhoria do rendimento académico, promovendo assim o sucesso escolar.

Referencial teórico

O insucesso escolar no ensino superior tem sido considerado um fenómeno complexo, abrangente e multidimensional, que pode ocorrer como consequência de um conjunto variado de fatores (Monteiro, 2008). Este deverá ter em consideração os diferentes níveis de ensino anterior, os quais são fundamentais para a aquisição de métodos de estudo (Rosário, Núñez, & Pienda, 2006). Tavares (2002) refere que o sucesso académico é uma consequência da convergência entre rendimento escolar, sucesso educativo e desenvolvimento pessoal e social.

É necessário assim, desenvolver programas aferidos à especificidade dos jovens adultos que frequentam o ensino superior, já que, na perspetiva de Sampaio, Polydoro e Rosário (2012), este traço, ou comportamento, resulta de influências menos estáveis, na qual são determinadas por situações ambientais. Atentando a essa realidade, acredita-se que a influência dos fatores externos, como a intervenção, a motivação, a organizações, dentre outras dimensões, poderão auxiliar nesta compulsão pelo adiamento não estratégico.

No contexto Moçambicano, os investigadores Donaciano e Almeida (2011) têm avaliado as dimensões das competências de estudos e estratégias de aprendizagem dos estudantes do ensino superior, passando a considerar a média das pontuações que os alunos atribuem aos itens que compõem cada

uma das dimensões enquanto comportamentos diários, divididos em 8 itens, compreensão, 10 itens, motivação, 8 itens e avaliação em 10 itens e consideram que um dos aspetos mais importantes para a adaptação e o sucesso académico dos estudantes é a capacidade da autorregulação da sua aprendizagem.

Ao nível europeu, em Portugal, a Universidade de Aveiro foi pioneira na investigação desta área, no ano de 1994, com o projeto “Fatores de Sucesso/ Insucesso no 1º ano das licenciaturas em Ciências e Engenharias do Ensino Superior”. Seguiram-se muitos outros projetos, dos quais destacamos “Laboratório de Estudo e Intervenção no Ensino Superior”, “Estratégias de Promoção do Sucesso Académico no Ensino Superior”, “LUA – Linha da Universidade de Aveiro” e “Programa desenvolvimento de competências pessoais e sociais: estudo para a promoção do sucesso académico”, tal projeto valorizou a investigação dos métodos e estratégias de estudo que facilitam o sucesso académico.

Perante a existência de dados que revelam uma elevada taxa de insucesso dos alunos do primeiro ano do ensino superior, têm se despertado cada vez mais a atenção, quer de investigadores sociais quer da sociedade em geral, para esse fenómeno. No contexto angolano, mais precisamente na realidade da universidade que o presente estudo está inserido, foram observados os dados do ano de 2012, na qual 6.462 estudantes obtiveram aprovação no primeiro ano letivo, em contrapartida aos 4.601 que foram reprovados (Ministério do Ensino Superior da República de Angola, 2012).

Na perspetiva de Joly, Dias, Almeida e Franco (2012), os professores e também os alunos, tem noção da necessidade envolvida entre os universitários, de utilizarem novos métodos de estudo para aprenderem e se centrarem na utilização de novas e efetivas estratégias de estudo, com o intuito de que sejam mais profundas e autorreguladas, com vista a maior qualidade das suas aprendizagens e objetivando o seu sucesso académico.

METODOLOGIA

Amostra

A amostra deste estudo foi composta por 286 alunos do 1º ano de licenciatura, inscritos no ano letivo 2014/2015 num Instituto Superior em

Angola. Os estudantes frequentavam os cursos de licenciatura em enfermagem, psicologia, farmácia e análises clínicas e os estudantes da cidade universitária eram da licenciatura em computação. A amostra contou com uma percentagem de 51,7% de mulheres e 48,3% de homens. A maior parte dos alunos eram solteiros (86,7%) e oriundos da província de Luanda (87,4%). A média de idades foi de 22,58 anos ($DP=4,65$). A maioria dos alunos nunca reprovou no ensino secundário (65,4%). A nota média de acesso ao ensino superior foi 9,29 ($DP=1,96$).

Instrumento

A ECME – ES foi composta originalmente por 63 itens, adstritos às subescalas de Gestão do Tempo, Compreensão, Comportamento diário, Avaliação, Procrastinação e Motivação. Atualmente a escala é composta por 47 itens. Cada item foi medido com uma escala de Likert que variou entre 1 (discordo totalmente) e 5 (concordo totalmente).

O instrumento utilizado neste estudo foi dividido em duas partes: a primeira parte foi dedicado principalmente às características sócio demográficas, com perguntas sobre idade, sexo, estado civil, procedência, e também alguns perfis académicos. A segunda parte do instrumento, foi a ECME-ES relacionada com habilidades e métodos de estudo em Estudantes Universitários. Esta escala foi adaptada de Donaciano (2011) ECEA-Sup, num estudo realizado em Moçambique.

Após a realização da análise da estrutura de correlação inicial dos 63 itens, obtivemos a organização final da sua totalidade, na qual foram eliminados 16 itens, permanecendo 47. Esta adaptação resultou da análise da estrutura de correlação inicial dos 63 itens e também da reestruturação, a partir do aporte teórico. A eliminação destes itens teve como base os seguintes critérios: (1) Carga fatorial inferior a 0,35; (2) Carga fatorial superior a 0,35 de um item em mais que um fator; (3) Correlação item-total inferior a 0,30.

Com exceção do comportamento diário e a procrastinação, que, apesar de apresentarem valores de $\alpha=0,50$, merecem da nossa parte a inclusão, porque são variáveis que são consideradas indispensáveis na investigação no campo dos métodos de estudo.

Deste modo, os itens de Gestão de tempo GT4 (Questiono-me se o que estou a fazer permite atingir os meus objetivos), passou a ser alocado na escala de Avaliação, o GT5 (No momento de estudar começo normalmente

por comer, ver TV ou conversar com alguém), GT6 (Tenho a tendência de fazer primeiro as tarefas rápidas, fáceis e de que eu gosto mais) e GT14 (Socialização, por exemplo, facebook) impedem-me às vezes de me concentrar nos estudos) foram alocadas na escala de procrastinação e os itens da escala de Comportamento diário CD1 (Elaboro um horário de estudo que procuro seguir diariamente), CD4 (Consigo ter tempo suficiente para estudar todas as matérias), CD6 (Nas aulas concentro-me para entender a explicação dos professores) foram alocados nas escalas de Gestão de tempo CD1 e CD4 e Compreensão CD6. Depois desta reorganização foram aplicados os métodos estatísticos a cada uma das escalas, com o objetivo de confirmar a sua estrutura fatorial.

O autor do instrumento, Donaciano (2011), também avaliou os itens “compreensão”, “comportamento diário”, “avaliação”, e “motivação”, contudo, achou-se necessário avaliar os aspetos da “Gestão do tempo” e da “procrastinação”, por isso, foram acrescentados.

Durante a validação, na ECME-ES foi utilizada uma escala de Likert com cinco alternativas de resposta, em que “1” correspondia ao conceito de descordo total e “5” para um concordo total. Estas questões eram destinadas a avaliar a “gestão do tempo”, “compreensão”, “comportamento diário”, “avaliação”, “procrastinação” e “motivação”.

De acordo com Hill e Hill (2009) um pré-teste foi realizado antes da aplicação do questionário para a população-alvo. O pré-teste foi realizado com 10 alunos do primeiro ano de um Instituto Superior em Luanda, Angola. Algumas das perguntas foram reformuladas de forma a permitir uma melhor interpretação e para diminuir o tempo de conclusão. Em seguida, trinta alunos do primeiro ano testaram o questionário e responderam sem dificuldade, portanto, o questionário foi considerado apto para a aplicação.

No que concerne a validade do instrumento, os valores de alfa apresentam valores razoáveis ao nível da sua validade, com exceção, como referido anteriormente, ao comportamento diário e a procrastinação. Neste sentido, a interpretação dos dados revela que estes dois fatores devem ser analisados com alguma precaução.

Análises estatísticas

O tratamento estatístico de dados foi realizado com o suporte do pacote de dados estatísticos SPSS (v.22, IBM Corporation, 2013). Os

procedimentos para validação do instrumento foram baseados em Marôco (2003) e Field (2005), sendo para tal utilizadas as técnicas estatísticas de Análise em Componentes Principais (ACP) e fiabilidade. O tamanho da amostra (>200) foi considerado adequado (Tabachnick & Fidell, 2007).

Na ACP foram analisados os pressupostos Keiser-Meier-Olkin (KMO) e teste de esfericidade de Bartlett, com o propósito de avaliar a estrutura de correlação das variáveis e consequentemente a sua admissibilidade para utilização desta técnica estatística. Os critérios utilizados foram KMO >0.60 e a rejeição da hipótese nula associada ao teste de Bartlett, que testa a matriz de correlações do estudo *vs.* a matriz identidade (Field, 2005).

Na extração de fatores foi utilizada rotação ortogonal varimax e o critério considerado para a sua extração foi eigenvalue >1 (Field, 2005; Schmitt, 2011). A carga fatorial mínima considerada para saturação de cada variável no respetivo fator foi 0.45 (Field, 2005; Schmitt, 2011). Para além disto foi ainda considerado como critério o total da variância explicada $\geq 50\%$ (Marôco, 2003; Pestana & Gageiro, 2008). A determinação do número ideal de fatores a extrair em cada subescala teve em conta os critérios: eigenvalue >1 , variância explicada $>50\%$ e a sugestão dada pelo screeplot (Field, 2005; Maroco, 2003; Pestana & Gageiro, 2008). Para a análise de fiabilidade foi calculado o alfa de Cronbach ($\alpha > 0.60$, Pestana & Gageiro, 2008) e a correlação item-total (>0.30 , Tabachnick & Fidell, 2007).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A ECME-ES, inicialmente composta por 63 itens distribuídos por seis subescalas, foi submetida a uma ACP de modo a determinar a estrutura fatorial de cada uma das suas subescalas, nomeadamente ao nível do número de fatores extraídos. Após uma avaliação inicial com recurso à ACP, alfa de Cronbach e correlação item-total foram eliminados 16 itens, com base nos seguintes critérios: carga fatorial <0.40 , carga fatorial >0.40 em mais do que um fator e correlação item-total <0.30 . A solução final foi composta por 47 itens distribuídos ao longo de seis subescalas.

Todas as subescalas cumpriram os pressupostos KMO (>0.60) e do teste de esfericidade de Bartlett ($p<0.001$). Apenas uma das subescalas (Avaliação) não cumpriu o critério de variância explicada superior a 50%. Já no que se refere à carga fatorial, todos os valores foram superiores a 0.40. Em relação à fiabilidade os valores de alfa de Cronbach foram superiores a 0.60 em quatro das subescalas: Gestão do tempo ($\alpha=0.61$), Compreensão ($\alpha=0.76$), Avaliação ($\alpha=0.63$) e Motivação ($\alpha=0.67$). Por outro lado foram inferiores a 0.60 nas escalas de Comportamento diário ($\alpha=0.50$) e Procrastinação ($\alpha=0.50$).

Relativamente aos resultados descritivos das subescalas da ECME-ES, os resultados médios mais elevados foram encontrados na I. Motivação ($M=4.42$, $DP=0.62$), II. Compreensão ($M=4.06$, $DP=0.49$), III. Avaliação ($M=3.96$, $DP=0.50$), IV. Organização diária da área de estudo ($M=3.91$, $DP=0.71$), V. Gestão do Tempo ($M=3.41$, $DP=0.47$) seguidos pela VI. Procrastinação ($M=3.40$, $DP=0.60$).

(I) A subescala da motivação foi composta apenas por um fator denominado *envolvimento no processo de ensino e aprendizagem* ($M=4.42$, $DP=0.62$). A motivação demonstrou valores mais elevados, sendo ela um indicador de que, para haver um estudo eficaz, a motivação precisa estar efetivamente aliada às outras competências.

Segundo Paulino, Sá e Silva (2015), em seu estudo sobre a Autorregulação da Motivação, a motivação é considerada um tema essencial quando se reflete sobre a aprendizagem e o sucesso escolar, bem como a autorregulação da motivação, já que esta é identificada na aprendizagem como um aspeto fundamental para as competências de autorregulação da aprendizagem.

(II) Na subescala de compreensão foram encontrados os fatores: *organização da informação* ($M=4.22$, $DP=0.55$), *compreensão em sala de aula* ($M=3.90$, $DP=0.66$) e *sistematização da informação* ($M=4.06$, $DP=0.67$). Na perspetiva de Figueiredo (2008), a utilização de estratégias de elaboração e organização está estritamente vinculada à estratégia da compreensão, pois se integram com o conhecimento já existente e fazem uma interligação com as novas aprendizagens.

Neste sentido, são verificados aspetos semelhantes ao estudo realizado por Donaciano e Almeida (2011), com estudantes universitários de Moçambique, onde se observam as atitudes de compreensão e organização

da informação que se apresentam como estratégias que o aluno aplica para facilitar a sua aprendizagem e potenciar o seu desempenho escolar.

(III) Na subescala de avaliação foram identificados três fatores: *atitude face à avaliação* ($M=3.90$, $DP=0.66$), *preparação de exames* ($M=4.12$, $DP=0.61$) e *autoanálise face ao desempenho* ($M=3.85$, $DP=0.85$), que podem ser observados de forma interligada. Neste aspeto, Ramos (2013) afirma que a preparação do aluno para a avaliação e a sua atitude frente a esta é crucial para o seu desempenho, pois a sua preparação prévia poderá libertá-lo da sensação de ansiedade, acarretando uma maior confiança frente ao teste. Contrariamente, aqueles estudantes que se prepararam de forma insatisfatória poderão apresentar maiores níveis de ansiedade e chegarão ao teste sem confiança na sua capacidade de aprovação.

(IV) Na subescala de comportamento diário foi encontrado um único fator designado: *organização diária da área de estudo* ($M=3.91$, $DP=0.71$), este item refere-se a organização e condição existente do espaço físico designado pelos estudantes para o estudo. Em suma, esta área/espaço de estudo deve oferecer boas condições de conforto, iluminação, higiene, ventilação, evitando também espaços com muitos estímulos visuais e sonoros. É imprescindível que este local escolhido, seja demarcado como um espaço de estudo e tão-somente.

Os (V) fatores pertencentes à subescala de gestão do tempo que foram nomeados como: *organização do estudo* ($M=3.40$, $DP=0.79$), *gestão das atividades diárias do estudo* ($M=3.00$, $DP=0.91$), *organização da área de estudo* ($M=4.01$, $DP=0.82$) e *planeamento do estudo* ($M=3.22$, $DP=0.85$).

Estes fatores, conforme são referidos por Ramos (2013), estão relacionados com a utilização adequada do tempo, com os objetivos definidos pelos próprios alunos, bem como os critérios estabelecidos para alcançar e avaliar as suas próprias aprendizagens, de forma a gerir e valorizar seu tempo de maneira eficaz.

Neste sentido, e de acordo com os resultados obtidos no presente estudo, Costa (2005) refere a relevante importância do planeamento individual, no sentido de que os estudantes organizem um plano de atividades diárias e/ou semanais e que neste plano estejam incluídos não só as tarefas a serem desenvolvidas, mas também a relação dos exames com as datas e os resultados, bem como a definição das horas de estudo semanais, para que assim, possam organizar-se e gerir melhor seu tempo, buscando resultados satisfatórios.

(VI) Em relação à subescala da procrastinação, foram encontrados três fatores: *autorregulação* ($M=3.59$, $DP=0.93$), *manifestação da procrastinação* ($M=2.96$, $DP=0.87$) e *procrastinação no estudo diário* ($M=3.66$, $DP=0.80$). Estes resultados, compreendem-se através de pesquisas recentes realizadas por três investigadoras brasileiras Sampaio, Polydoro e Rosário (2012), sobre a autorregulação e a procrastinação em estudantes universitários, como forma de colaborar com o processamento superficial das informações e compreensão daquilo que se pretende aprender, bem como, de um desempenho abaixo do esperado.

Os fatores do instrumento confirmam que a procrastinação é algo prejudicial no contexto de aprendizagem, quer num âmbito pessoal, acadêmico, como também, posteriormente, na trajetória profissional, assim como a má gestão do tempo. Neste contexto, Sampaio, Polydoro e Rosário (2012), advertem sobre a necessidade do investimento de formações num sentido de desenvolver e potenciar o fortalecimento da aprendizagem autorregulada entre os estudantes do ensino superior.

A partir destes resultados, pode-se verificar que um efetivo plano de métodos de estudo, deve abranger os aspetos da avaliação, auxílio à organização diária da área de estudo, gestão do tempo e maior explanação dos malefícios da procrastinação durante seu percurso estudantil, visando uma maior preparação do aluno, para que este possa desenvolver competências para o seu sucesso académico, pessoal e profissional.

CONCLUSÃO

Este estudo visou a adaptação e validação da Escala de Competências de Métodos de Estudo (ECME-ES), que constitui elementos importantes sobre os hábitos de estudo dos estudantes do ensino superior que serviram para contribuir com a comunidade científica no intuito de disponibilizar mais uma ferramenta importante para dar a conhecer as estratégias e técnicas dos métodos de estudo utilizados pelos estudantes, bem como, verificar as necessidades dos estudantes, visando uma melhor formação.

Os principais resultados do nosso instrumento identificaram as principais dimensões que integram os métodos de estudo. A partir da

adaptação e validação deste instrumento, estamos potenciando uma melhoria do sucesso acadêmico dos estudantes de forma a promover o desenvolvimento de mecanismos de suporte das suas aprendizagens ao longo do seu percurso universitário, no intuito de que percebam quais aspetos se apresentam em desfasagem na presente fase.

Através dos testes estatísticos realizados, no sentido de analisar a fidelidade e validade da ECME – ES, numa versão adaptada ao contexto angolano, esta revelou-se como um instrumento confiável e válido para a avaliação da capacidade de autodisciplina e de autorregulação, nas novas exigências dos alunos universitários, bem como do estudo da procrastinação e indicou uma boa consistência interna.

Dentre os procedimentos descritos, vale ressaltar algumas limitações do estudo, que, apesar de não impedirem a realização do mesmo, implicaram situações menos favoráveis durante a recolha dos dados. Estas situações foram decorrentes da época de entrega dos instrumentos aos estudantes, na qual, alguns estavam em fase de avaliação, o que, de certa forma, prejudicou a realização e entrega. Outro fator impeditivo foi observado nas turmas em que foi solicitado que os alunos levassem os questionários para serem respondidos em casa. Observou-se que muitos não voltaram a entregar.

No âmbito de futuros estudos, recomenda-se a utilização desta escala para a avaliação das competências e dos métodos de estudo dos estudantes, como forma de autoavaliação das principais necessidades dos próprios alunos ou como fonte de pesquisa e recolha de dados dos investigadores. É nosso intuito que estas conclusões visem a produção de maior e melhor auxílio para os estudantes de outras instituições de ensino superior angolanas, de forma a analisar e captar o fenómeno que se pretende medir.

REFERÊNCIAS

- Arnett, J. (2006). Emerging adulthood: Understanding the new way of coming of age. In *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (xxii, 340, pp. 3-19). Washington: DC: American Psychological Association. doi: 10.1037/11381-001
- Arnett, J. J. (n.d.). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.

- Baltes, P. B., Featherman, D. L., & Lerner, R. M. (2014). *Life-Span devevelopment and behavior*. Psychology Press.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287. doi:10.1016/0749-5978(91)90022-L
- Boruchovitch, E. (2004). A auto-regulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In R. Vozes (Ed.), *Aprendizagem: Processos psicológicos e o contexto social na escola*. (pp. 55-82). Petrópolis.
- Carvalho, P. (2012). Evolução e crescimento do ensino superior em angola. In A. B. Costa & M. L. Faria (Eds.), *Formação superior e desenvolvimento: Estudantes universitários africanos em portugal* (pp. 39-62). Coimbra: Almedina.
- Costa, S. (2005). Aprender a estudar. *Dóssier de apoio ao programa de Promoção de hábitos de trabalho e métodos de estudo*. Coimbra: Direção Geral de Educação do Centro.
- Donaciano, B. (2011). *Vivências académicas, métodos de estudo e rendimento escolar em estudantes da universidade pedagógica*. Braga: Universidade do Minho.
- Donaciano, B., & Almeida, L. (2011). Competências de estudo e Rendimento Académico de alunos da Universidade Pedagógica de Moçambique. *Libro de atas do XI Congresso Internacional Galego Portugues de Psicopedagia*. A Coruna: Universida da Coruna.
- Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2015). *Estatísticas: Ensino Superior*. Disponível em <http://www.dgeec.mec.pt/>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Field, A., (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. 2nd ed. London: Sage.
- Figueiredo, F. J. C. (2008). Como ajudar os alunos a estudar e a pensar? Auto regulação da aprendizagem. *Educação, Ciência e Tecnologia*. 233-258.
- Hill, M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Jardim, J. (2007). *Programa desenvolvimento de competências pessoais e sociais: Estudo para a promoção do sucesso académico*. Universidade de Aveiro.
- Jardim, J., & Pereira, A. (2006). *Competências pessoais e sociais: Guia prático para mudança positiva*. Porto: Edições ASA.
- Joly, M. C. R. A., Dias, A. S., Almeida, L. S., & Franco, A. (2012). Autorregulação na universidade. *II Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"*. Braga: Universidade do Minho.
- Levinson, D. J. (2011). *The seasons of a woman's life*. Random House LLC.
- Marôco, João (2003). *Análise estatística – Com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ministério do Ensino Superior da República de Angola. (2012).

- Ministério da Educação. (1978). *Princípios de base para a reformulação do sistema de educação e ensino na R.P.A.*
- Monteiro, S. (2008). *Optimismo e vinculação na transição para o ensino superior: Relação com sintomatologia psicopatológica, bem-estar e rendimento académico.* Universidade de Aveiro.
- Paulino, P., Sá, I., & Silva, A. (2015). Autorregulação da motivação: Crenças e estratégias de alunos portugueses do 7º ao 9º ano de escolaridade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(3), 574-582.
- Pascarella, E. (2006). How college affects students: Ten directions for future research. *Journal of College Student Development*, 47(5), 508-520.
- Pereira, A., Gomes, R., Francisco, C., Jardim, J., Motta, E., Pinto, C., ... Pereira, P. (2008). Desenvolvimento de competências pessoais e sociais como estratégia de apoio à transição no ensino superior. *Internacional Journal of Development and Educational Psychology*, 2(1), 419-426.
- Pereira, A. M. S. (2005). *Para obter sucesso na vida académica: Apoio dos estudantes pares.* Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. G. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS (5ª ed.).* Lisboa: Sílabo.
- Ramos, S. I. V. (2013). Hábitos e Métodos de estudo dos alunos do ensino superior. *Revista Psicologia*.
- Ribeiro, S., & Ferreira, C. (2007). Auto-regulação : Diferenças em função do ano e área em alunos universitários. *Psicologia. Teoria e Pesquisa*, 23(4), 443-448.
- Rosário, P., Núñez, J., & Pienda, J. (2006). *Cartas do Gervásio ao seu umbigo: Comprometer-se com o estudar na universidade.* Coimbra: Almedina.
- Sampaio, R. K. N., Polydoro, S. A. J., & Rosário, P. S. L. F. (2012). Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação académica em estudantes universitários. *Periódicos UFPEL*, 42, 119-142.
- Schmitt, T. A. (2011). Current methodological considerations in exploratory and confirmatory factor analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 304-321.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2012). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications.* New York: Routledge.
- Schwartz, S. J., Luyckx, K., & Vignoles, V. L. (2011). *Handbook of identity theory and research.* New York: Springer.
- Silepo, C. (2011). *A formação de professores do primeiro ciclo do ensino secundário em Angola: O caso do Instituto Garcia Neto (1975-2009).* Universidade do Porto.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics (5th ed.).* Boston: Pearson/Allyn & Bacon.

- Tavares, J. (2002). Jornadas sobre pedagogia universitária e sucesso académico. In J. Tavares, I. Brzezinski, A. P. Cabral, & I. H. e Silva (Eds.), *Pedagogia universitária e sucesso académico* (pp. 11-15). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Tavares, J. (2003). *Formação e inovação no ensino superior*. Porto: Edições Porto.
- Wolters, C. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179-187. doi:10.1037/0022-0663.95.1.179
- Zimmerman, B. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17. doi:10.1207/s15326985ep2501_2

Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação

Organizado por Vera Monteiro, Lourdes Mata, Margarida Alves Martins, José Morgado, José Castro Silva, Ana Cristina Silva, & Marta Gomes
9 e 10 Julho de 2018, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário

Identidade do pedagogo docente: O conteúdo dos memoriais formativos

Otilia Maria A. N. A. Dantas

Laryssa Bezerra Lima

Resumo: Como a Identidade Docente do pedagogo formado pela Universidade de Brasília se reflete no discurso extraído de suas narrativas? O Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Pedagogia da UnB é constituído em sua primeira pelo Memorial Formativo, um recurso de caráter literário e estético que oportuniza ao estudante a experiência do revisitar de sua trajetória até a sua formação docente. As reflexões deste artigo são resultados de um estudo desenvolvido com o objetivo de compreender o sentido da identidade docente de 10 (dez) estudantes egressos. A pesquisa, de natureza qualitativa, pautou-se em histórias de vida e selecionou, de maneira aleatória, a partir do Repositório Virtual da Biblioteca de Monografias – BDM da UnB, Memoriais Formativos correspondentes a 10 (dez) anos de produção (2007-2016). Os memoriais foram analisados com ênfase nos seguintes aspectos: origem, formação docente e visão acerca do trabalho docente dos autores pesquisados com base na perspectiva teórico-metodológica da análise do discurso. A fundamentação teórica é composta de uma compilação de estudos sobre identidade docente, memoriais formativos, formação docente inicial e continuada com base em autores diversos. Os discursos extraídos dos Memoriais Formativos revelam que a Identidade Docente é uma construção tecida a partir de um longo processo formativo do sujeito.

Palavras-chave: Identidade docente, Memoriais formativos, Formação docente.

INTRODUÇÃO

O Memorial Formativo trata-se de um recurso de caráter literário e estético, comumente utilizado em cursos de formação de professores. No curso de Pedagogia da Universidade de Brasília – UnB, o Projeto Acadêmico do Curso (Universidade de Brasília, 2005) faz menção a sua utilização, como primeira parte do Trabalho de Conclusão de Curso, no intuito de oportunizar o concluinte a refletir acerca de seu percurso formativo. O exercício de rememorar trajetórias tende a impulsionar a

escrita reflexiva. Explorando o Repositório Virtual da Universidade foi possível perceber o quanto este recurso revela sobre a identidade de seus autores, suas experiências, escolhas e constituição profissional. São narrativas compostas pelo revisitar de experiências as quais expressam o significado da educação e a representatividade da docência em suas vidas. Os Memoriais Formativos trazem importantes considerações sobre a *Identidade Docente*.

A formação em Pedagogia, pré-requisito para obtenção do grau de licenciado, certamente é a porta de entrada para o universo da educação, mas não é a única razão que constitui a Identidade Docente. A origem, família e formação são fatores que, quando entrelaçados, justificam a Identidade do pedagogo docente. Sendo assim, o presente estudo tem como **objetivo** compreender o sentido da Identidade Docente, tendo em vista os discursos extraídos dos Memoriais Formativos de estudantes egressos do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

Fundamentação teórica

O *Memorial Formativo* é um texto narrativo que oportuniza a reflexão acerca do percurso de formação do próprio autor. A escrita deste documento permite ao autor a possibilidade de estabelecer suas relações com a prática pedagógica por meio do exercício de refazer sua trajetória e ressignificar fatos e experiências se configurando em um instrumento bastante utilizado nos cursos de formação de professores devido sua natureza reflexiva. Costa (2012, p. 2) explica que “as narrativas auto(biográficas) centradas na reconstrução de histórias de formação têm propiciado o conhecimento sobre as histórias de vida, de formação e de profissão dos profissionais docentes”. Logo, o Memorial Formativo é um instrumento que contribui para o processo de compreensão da formação pessoal e profissional do indivíduo. Nóvoa (1992, p. 13) revela preocupação com a formação docente que contemple um caráter crítico-reflexivo defendendo que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Connelly e Clandinin (1995) reconhecem a relevância do Memorial Formativo como uma ferramenta capaz de contribuir com a investigação educativa por meio do estudo das narrativas. Teno e Xavier (2012, p. 29) consideram-no como um texto em que “se entrelaçam, brilhantemente, os processos de autoria e de construção identitária”. Passeggi (2006, p. 3) enfatiza-o como “um importante recurso de formação docente que contribui para a tomada de consciência, individual e coletiva, que cada professor encontra na sua própria trajetória de vida”. Neste sentido, o Memorial Formativo traz consigo recordações selecionadas pelo autor elegendo o que considera importante ao longo da sua trajetória e a partir da escrita promove uma autorreflexão, o que o torna um excelente instrumento formativo. Para Souza (2006, p.14) ao narrar por escrito sua experiência o sujeito se torna “[...] um sujeito de auto-escuta como se estivesse contando para si próprio às experiências que construiu ao longo da vida através do conhecimento de si”. Por isto consideramos os memoriais formativos uma potencial fonte de investigação acerca da identidade docente e um importante recurso na Formação Docente, seja no âmbito da formação inicial ou continuada.

A Formação inicial é a fase de formação em que o sujeito se forma para o exercício da profissão docente. Este nível de formação contribui para a construção da identidade do docente. Para Dantas (2007, p. 44):

[...] tende a contribuir para a construção do ser professor, cuja consolidação ocorre conforme a história de vida de cada sujeito e suas relações sociais provenientes do contexto em que está inserido. A formação inicial se propõe construir no sujeito que se forma (o professor), um conjunto de conhecimentos, saberes e competências próprias para a profissão. Esta formação possibilitará reelaborar, constantemente, sua profissão, embora no decorrer do tempo, entrelaçada à prática docente e a outros estudos, vá se transformando em formação contínua.

Trata-se de uma etapa importante, pois é a ocasião onde o professor terá contato com as teorias, o conhecimento, as habilidades que darão subsídios a sua prática docente. Dantas (2007, p. 56) ainda destaca que “O resultado dessa formação para a docência conduz à definição da identidade profissional”.

A Formação continuada visa o aprimoramento da qualidade da docência. Dantas (2007, p. 65) divide a formação contínua em “formação contínua universitária e [...] do tipo interativo-reflexivo”. A primeira, com ênfase na pesquisa, oportuniza a investigação do cotidiano escolar. A

autora (Dantas, 2007, p. 66) enfatiza a importância da relação entre formação contínua e profissão, pois “é fundamental que o sujeito que se forma tenha consciência da materialidade de tais estudos para a vida pessoal e profissional”. A formação contínua do tipo interativo-reflexivo está intimamente ligada à relação do docente com seus pares. Ali o processo formativo ocorre por meio das “[...] trocas de experiências, do estudo coletivizado, das visitas às escolas, da observação, da pesquisa, dentre outras práticas, oportunizando, assim, a autoformação do formador. [...] é através dela que o professor vai assegurando sua criticidade, revendo sua postura e se auto-afirmando como profissional criativo, competente, autônomo e ético” (Dantas, 2007, p. 66). Para a autora, esse tipo de formação leva a “uma produção coletiva de novos saberes” a partir da reflexão. Logo, a formação continuada ocorre quando o professor se empodera de sua identidade docente.

Dutra e Terrazan (2008) defendem que a *Identidade Docente* está diretamente ligada às experiências de ensino vivenciadas em diferentes espaços, às escolhas realizadas por esses sujeitos, à relação que o mesmo mantém com sua formação e o sentido que atribuem ao seu trabalho. Para Rabelo (2010) o exercício da docência pode estar ligado ao interesse pessoal do sujeito assim como também a uma série de outros fatores como influência da família, aspectos sociais e econômicos, às vezes por falta de oportunidade ou muitas vezes por ser a melhor opção para aquele indivíduo. Para eles, o gostar de ensinar e a afinidade com as atividades relacionadas à profissão são razões que levam sujeitos a optarem pela docência. Veiga (2008, p. 18), por sua vez, defende que a identidade docente está “[...] em constante processo de revisão dos significados sociais [...] é importante conhecer [...] como a imagem do professor tem sido percebida e [...] quais têm sido os pressupostos que fundamentam os projetos pedagógicos para a sua formação”. Essa mobilização constante caracteriza a formação contínua do docente como um processo que constrói e se reconstrói pela experiência, pela sua valorização profissional e pelos aprofundamentos dos estudos.

A identidade, por sua vez, é algo que se estabelece de maneira processual, pois “[...] não é um dado imutável nem externo [...] é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (Anastasiou & Pimenta, 2001, p. 76). Corroborando destacamos em Nóvoa (1992, p. 16) que a identidade docente “[...] é um lugar de lutas e de conflitos, um

espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Destarte, o significado social que os professores atribuem a si mesmos contribui com a construção da Identidade Docente. Para Oliveira et al (2006, p. 548):

O desenvolvimento pessoal e profissional de um professor é um processo complexo e tecido conforme ele se posiciona em relação a múltiplas e, por vezes, contraditórias situações. Para tanto, contribuem também múltiplos e, por vezes, contraditórios significados, pontos de vista, valores morais e crenças expressos pelos discursos elaborados por vários interlocutores que se situam nos diferentes contextos criados nas instituições sociais, nos vários campos científicos, nas legislações, nas experiências sindicais etc.

Além de complexa e contraditória a Identidade Docente também se desenvolve coletivamente. Entretanto, esta construção se inicia antes da formação inicial, pois “[...] os aspirantes a professores não são ‘vasos vazios’ quando chegam a uma instituição de formação inicial docente. Já têm ideias e crenças fortemente estabelecidas sobre o que é ensinar e aprender” (Marcelo, 2009, p. 116). Isto é, a bagagem trazida por esse contribui para a formação da identidade docente, algo que requer autoconsciência de seu papel, e reflexão crítica constante sobre a prática (Freire, 1998).

METODOLOGIA

A metodologia, de natureza qualitativa, pautou-se em histórias de vida que permite analisar a partir dos discursos e da perspectiva dos sujeitos (Souza & Mignot, 2008). Sendo assim, foram selecionadas, de maneira aleatória, 10 monografias construídas por egressos do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB), ao longo de 10 anos (2007-2016). Destas monografias analisamos seus Memoriais Formativos a partir dos seguintes aspectos: a origem e a formação dos sujeitos e sua visão acerca do trabalho docente. Os critérios de análise foram suscitados a partir do conteúdo e do formato pelo qual os Memoriais foram construídos. Pretendíamos saber quais os motivadores que tendem a constituir a Identidade Docente desses sujeitos e por quais caminhos trilham essas identidades.

A *história de vida* permite ao pesquisador o acesso a questões subjetivas a partir da leitura das narrativas dos pesquisados. É uma técnica que permite a análise a partir do discurso e da perspectiva dos sujeitos. Optamos por este instrumento devido ao significado das variadas informações e da capacidade técnica de interagir com as diversas áreas do conhecimento, mas, especialmente, pelo seu caráter mediador em relação às questões sociais, individuais, profissionais, etc. Sobre isto Passeggi et al. (2011, p. 371), defendem que:

[...] não se trata de encontrar nas escritas de si uma ‘verdade’ preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante os processos de biografização.

A Análise do Discurso é uma metodologia de leitura de textos que visa compreender questões a partir do estudo do discursivo, escritos, pictóricos, etc. Para tanto, tem como objetivo descrever o “funcionamento do texto e como ele produz sentido” (Laruccia et al., 2014, p. 31). Segundo os autores, a formação discursiva, sendo heterogênea, o sujeito é definido pelo “lugar de onde fala ou pelo espaço de representação social que ocupa”. Sendo assim a análise do discurso considera o homem na sua história e as situações em que se produz o discurso.

RESULTADOS

No decorrer das análises alguns aspectos apresentados acabaram se dividindo em subcategorias: da origem surgiu a trajetória escolar; da formação surgiu a escolha profissional, influência da família e a formação acadêmica. Essas subcategorias auxiliaram a compreender o sentido da identidade docente dos sujeitos pesquisados.

Origem – O recorte dos discursos revela quem os são os sujeitos, de onde vieram e de que maneira ingressaram no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília. Estes sujeitos são do gênero feminino fato que não surpreende tendo em vista que o curso de Pedagogia é formado majoritariamente por mulheres. A maioria dessas estudantes é oriunda da

escola pública e ingressaram na Universidade de Brasília por meio do PAS (Programa de Avaliação Seriada), vestibular ou da transferência facultativa como destacam os recortes:

- [...] resolvi buscar melhores condições de ensino. Vi na transferência facultativa para a UnB (Universidade de Brasília) uma melhor oportunidade de estudo e formação acadêmica. (Roquete, 2010, p. 47)
- [...] No meu caso, fiz a transferência facultativa [...] (Aleixo, 2013, p.17)

Vale salientar que as estudantes cursaram Pedagogia entre o período de 2007 a 2015 e tiveram sua formação regida pelo currículo aprovado em 2005 (Universidade de Brasília, 2005). Elas são naturais de Brasília ou chegaram a esta região com a família muito cedo. Algumas delas são filhas de trabalhadores semianalfabetos:

- [...] nasci em Brasília A minha irmã tem deficiência auditiva. A vida não foi assim muito fácil. (Aleixo, 2013, p. 14)
- Não foi fácil convencer a minha mãe, uma mulher semialfabetizada e sofrida que lutava sozinha incessantemente para criar seus dois filhos. [...] fui convidada a morar em Brasília por familiares. (Altoé, 2009, p. 26)

Os recortes dos memoriais apresentam estudantes oriundas de famílias com dificuldade financeira e conflituosas em decorrência de uma dura realidade:

- Eu, minha mãe, meu irmão, meu pai, uma família desestruturada e cheia de conflitos. Minha frágil saúde refletia as dificuldades que nos afligiam; era impossível para uma criança deixar de sofrer as consequências de uma realidade tão dura, e foi nessas circunstâncias que eu despertei para o verdadeiro desejo de transformar as coisas. (Altoé, 2009, p. 25)

Sendo assim, são pessoas de família de trabalhadores que lhes serviram de exemplo de vida. No decorrer das análises foi possível perceber o impacto do *bullying* na formação, na vida e nas escolhas realizadas pelas estudantes pesquisadas. *Bullying* é um termo que tem sua origem na língua inglesa e é utilizado para descrever atitudes relacionadas à violência física e/ou psicológica praticada de maneira intencional e repetitiva, exercida por um ou mais indivíduos em qualquer contexto. A prática do *bullying* tem sido bastante recorrente no âmbito escolar e tem se revelado um problema mundial (Saito et al., 2017). Geralmente o agressor utiliza de características físicas ou psicológicas da vítima para intimidar, constranger, amedrontar e estabelecer relações de poder dentro do ambiente

escolar. Infelizmente, no Brasil o *bullying* se tornou um problema crônico nas escolas e assola um expressivo número de crianças e jovens diariamente:

- Lembro que por estar acima do peso ideal, usar óculos e não ter amigos, fui motivo de chacota por parte dos meus colegas e eu me sentia muito mal. (Aleixo, 2013, p. 15)
- [...] esses anos que passei em escolas particulares, passando por todo tipo de humilhação, discriminação e indiferença me tornaram inconformada. (Altoé, 2009, p. 26)
- As lembranças que não me foram muito agradáveis incluem colegas que não eram tão bons e professores que tratavam as crianças com descaso [...]. (Guimarães, 2012, p. 07)

Os discursos de denúncia revelam a forma como o *bullying* afetou a vida e o desenvolvimento das estudantes pesquisadas que já adultas, como destaca Guimarães (2012), carregam consigo traumas de tantas experiências ruins sofridas no período escolar e que de certa maneira contribuíram para a construção da identidade dessas jovens exercendo influência em relação à opção pela docência.

Sobre a *Formação docente*, segunda categoria, adotamos este critério de análise para compreender o percurso formativo das estudantes pesquisadas. Essa análise revelou 3 (três) subcategorias: a escolha profissional, a influência da família e a formação acadêmica. Na *Escolha profissional* muitos fatores exercem influência, sejam individuais, convicções políticas e/ou religiosas, valores e crenças, situação político-econômica do país, a família, seus pares (Santos, 2005, p. 58). Segundo Gatti et al. (2010, p. 143):

[...] o projeto profissional é resultado de fatores intrínsecos e extrínsecos, que se combinam e interagem de diferentes formas. Ou seja, o jovem, tendo em vista suas circunstâncias de vida, é envolvida por aspectos situacionais, de sua formação e outros, como a perspectiva de empregabilidade, renda, taxa de retorno, *status* associado à carreira ou vocação, bem como identificação, autoconceito, interesses, habilidades, maturidade, valores, traços de personalidade e expectativas em relação ao futuro.

O interesse pela Pedagogia é algo que surge na vida das estudantes pesquisadas de diferentes maneiras. Por exemplo, na infância quando a docência já se fazia presente nas brincadeiras com outras crianças;

também na igreja, como no caso da estudante que se descobriu professora catequisando crianças:

- Lembro de que a minha brincadeira favorita era imitar minha professora, montava uma espécie de sala de aula no fundo do quintal e começava a ensinar, podia ser quem fosse, meus irmãos as galinhas até o cachorro que tínhamos, eram todos alunos. (Aleixo, 2013, p. 15)
- A pastoral com a qual mais me identifiquei na Igreja, desde os 12 anos, foi a Pastoral Catequética. A dedicação à esse serviço foi fundamental na minha escolha posterior pela minha formação, hoje, Pedagoga”. (Guimarães, 2012, p. 5)
- Exercer o Magistério com paixão teve seus antecedentes ainda na minha infância. (Altoé, 2009, p. 25)

Dentre as estudantes pesquisadas há quem tenha, de fato, escolhido a Pedagogia (a maioria delas), mas também há quem tenha ingressado por conveniência. Algumas relatam terem sido conduzidas pelas circunstâncias da vida a optar por esse curso. Nesse contexto, a Pedagogia surge também como uma forma de cumprir uma exigência do trabalho, garantir o próprio sustento, ou até mesmo o ingresso na Universidade:

- No segundo semestre de 2003, fui aprovada no vestibular da Universidade de Brasília para o curso de Pedagogia. Desde 1988, eu já tinha escolhido qual curso fazer na universidade. [...] optei pela pedagogia por ser a área que mais me mais me identificava e, ao final do curso, posso afirmar que acertei na escolha! (Machado, 2007, p. 15)
- Ser professora era um sonho antigo. Eu queria fazer o magistério quando cheguei à Brasília para entrar no Ensino Médio. [...] Então, decidi que tinha que fazer pedagogia. (Aleixo, 2013, p. 16)
- Pode parecer estranho, mas não escolhi a Pedagogia, parece que fui escolhida! (Altoé, 2009, p. 26)
- [...] era uma exigência da escola que trabalhava, busquei a forma de garantir o trabalho remunerado. (Roquete, 2010, p. 46)
- Escolhi pedagogia porque a nota de corte era mais baixa[...]. Finalmente passei no cobijado vestibular da UnB no segundo semestre de 2007. (Mendes, 2011, p. 16 e 17)

A falta de prestígio social em relação a profissão docente é uma realidade nacional devido a diversos fatores dentre eles as condições de trabalho e as questões salariais, a desvalorização do professor. Atualmente a docência não é mais uma opção profissional para os jovens do Ensino Médio. Segundo Gatti (2010), estes jovens, apesar de considerarem a carreira docente algo nobre e fundamental para a sociedade apenas 2%

consideram o curso de Pedagogia ou alguma licenciatura uma opção profissional. Para alguns graduandos investigados a Pedagogia não foi sua primeira opção, mas por julgarem ser mais fácil alcançar uma vaga no ensino superior público, optaram por este curso. Jesus (2004) destaca que muitas pessoas ingressam na docência de maneira transitória, apenas como uma alternativa, um “plano B” enquanto não se pode colocar em prática o “plano A”.

Sobre a *Influência familiar*, os relatos revelaram uma forte influência em relação à docência. Constatou-se influência positiva e outros foi encarada negativamente. Um dos discursos destaca que o pai se decepcionou com a escolha, pois esperava que a filha optasse pelo Direito. A mãe, por sua vez, apoiou a escolha (Aleixo, 2013). Vejamos outros:

- Ao falar sobre mim, é necessário falar sobre a minha família também, porque o que eu era ontem e sou hoje é por influência e apoio deles. (Silva, 2016, p. 16)
- Minhas filhas e meu marido incentivaram-me a prestar o vestibular na UnB. (Altoé, 2009, p. 31)
- Minha família [...] apesar de muitas vezes não concordarem comigo, nunca estiveram longe de mim. Em especial minha mãe [...]. Ela é quem merece todo o mérito de quem eu sou e vier a ser. (Machado, 2007, p. 15)

As influências, cultural e familiar, contribuem para a escolha profissional. Mello (2002) nos lembra que a opção pela profissão nem sempre parece fácil para o jovem. Normalmente a escolha realiza-se em um tempo de transformações e mudanças físico-psíquicas do jovem, gerando conflitos. Incluindo-se a esta realidade a família e os amigos cobram, precocemente, um posicionamento que o jovem ainda não possui.

- Indecisa, pedi ajuda aos meus familiares e amigos. Para uns, eu deveria cursar Psicologia, para outros, Pedagogia. Aliás, a minha tia Lindalva é Pedagoga e foi por acompanhá-la no seu trabalho de alfabetização que eu acreditei ser possível ser professora pedagoga. (Silva, 2016, p. 17)
- Sozinha eu não conseguiria saber minha vocação para determinada profissão. (Altoé, 2009, p. 25)

Colognese (2000, p. 113) afirma que “uma escolha profissional implica num projeto [...] de como e de que forma o adolescente tem se implicado em suas relações com os outros, com seus compromissos, com seus ideais”. Para tanto, é preciso haver um processo de “independen-

tização” do adolescente para possibilitar que se crie alternativas de superação dos conflitos e assim possa se conscientizar de suas escolhas.

Na *Formação acadêmica* as estudantes destacam a importância do curso de Pedagogia da UnB, especialmente de determinadas disciplinas para o delineamento de sua profissão. Em contrapartida, outras afirmam que algumas disciplinas não proporcionam uma visão global da formação. A falta de orientação acadêmica, aliada às vastas possibilidades de pesquisa com diferentes professores pesquisadores não ajudavam a estudante entender o sentido daquela formação. Disciplinas como Educação Infantil, por exemplo, era considerada optativa, mesmo que a formação fosse para professores pedagogos que atuariam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

- Sair do curso de Pedagogia sem ter feito pesquisa e sem ter cursado algumas disciplinas sobre a “Educação Infantil”, “Currículo” e “Teorias da Pedagogia” são algumas [...] lacunas que se instalam neste momento de conclusão. O curso de Pedagogia [...] por ter um grande percentual de créditos optativos [...] as disciplinas obrigatórias não contemplam de modo pleno a formação esperada do Pedagogo. (Roquete, 2010, p. 53)

Para os pesquisados, o currículo do curso de Pedagogia continua equivocado no que concerne ao seu papel formativo, pois as disciplinas não correspondem ao que se destina a formar.

Na categoria *Trabalho docente* a formação inicial para estas estudantes ainda parece insuficiente para a consolidação de sua prática docente. A partir dos muitos relatos de estágio e experiências em escola, os pesquisados reconhecem que não possuíam clareza quanto a formação inicial e que sentiam necessidade de conhecimentos referentes à didática, ao planejamento, a organização das aulas, da disciplina dos alunos, etc. Sobre isto Roldão (2006) destaca que tais dificuldades resultam da clarificação da natureza do conhecimento do trabalho docente decorrentes das implicações de sua formação. Vejamos o seguinte recorte:

- O trabalho pedagógico desenvolvido naquele espaço era árduo e complexo. Não tinha conhecimento algum sobre didática, plano de curso ou prática pedagógica. [...] não sabia a fundamentação teórica da minha ação docente. Não percebia, ainda, como o trabalho pedagógico desenvolvido ali poderia criar espaços democráticos e propor ações contra-hegemônicas. Não sabia como agir em uma sala de aula: como organizar as crianças, como iniciar a aula e nem como organizar os conteúdos. [...] falta de conhecimento pedagógico: minha experiência foi frustrante [...]. Comecei então a pensar na possibilidade de fazer o curso de

Pedagogia [...]. A partir do conhecimento adquirido durante o curso [...], tive a oportunidade de refletir sobre minha própria prática pedagógica. (Roquete, 2010, p. 53)

A complexidade desta função se vincula a miscigenação de elementos pessoais e profissionais no desempenho docente agravados pelo peso da história e dos múltiplos significados de que ensinar equivale a sacerdócio o que dificulta o entendimento da ação docente. A influência de correntes teóricas diversas e distantes da realidade confunde a ação de ensinar tendendo ora para indefinição, ora para a tecnização. Sobre isto Holmes (1991) denomina este fenômeno de “balanço pendular” conforme encontramos no discurso abaixo:

- [...] Exercer o Magistério com paixão. A educação começou a ter outro significado. Surge uma paixão em lecionar que antes só havia se pronunciado timidamente na minha infância, quando compartilhei experiência com alfabetização de adultos. Então consumou-se a escolha pela educação. Não me vejo mais trabalhando com educação tradicional. Sei também que alunos e professores aprendem juntos e passam por transformações. (Altoé, 2009, p. 25)

As mudanças ocorridas nas últimas décadas acabaram por redefinir o papel da educação, da escola e dos profissionais que nela atuam. Conforme Imbernon (2010, p. 9) “[...] a instituição educativa e a profissão docente desenvolvem-se em um contexto marcado pelo incremento acelerado e uma mudança vertiginosa nas formas adotadas pela comunidade social, no conhecimento científico e nos produtos do pensamento, a cultura e a arte”. O mundo contemporâneo tem exigido de nós, cada vez mais competências e habilidades. Todavia, isto não basta, pois, a supervalorização de tais incrementos, leva a tecnização da educação, o que pode ser desastroso. Esta mudança se constitui da desregulamentação social e econômica oriunda do neoliberalismo que provocou o aceleração da globalização e criou mecanismos para metrificar a qualidade da educação, como servem as avaliações em larga escala. Imbernon (2010) nos adverte que esta nova visão induz a uma reflexão sobre o currículo, a organização escolar, a participação da comunidade, o uso de novas tecnologias, a integração escolar, inclusão social e a interdisciplinaridade. Conseqüentemente, este fenômeno exige dos pedagogos professores a redefinir sua prática para atuar em um contexto de mudanças e incertezas. Destarte, torna-se imprescindível que estes profissionais estejam conscientes das novas exigências educativas considerando a

autonomia profissional para inovar e repensar sua atuação na escola. Para Imbernón (2010, p. 36):

[...] se a prática é um processo constante de estudo, de reflexão, de discussão, de experimentação, conjunta e dialeticamente com o grupo de professores, se aproximará da tendência emancipadora e crítica assumindo um determinado grau de poder que repercute no domínio de si mesmo.

Sobre isto encontramos nos discursos de Machado (2007), Mendes (2011) e Carvalho (2015) que:

- Hoje como pedagoga, posso me colocar no lugar de outros alunos e perceber o como é importante que o ambiente de aprendizagem seja acolhedor, amigo, seguro e respeitoso. (Guimarães, 2012, p. 7)
- Penso que o ambiente escolar deve ser um ambiente onde todos os indivíduos têm seu espaço significante, e que diariamente é trabalhada a autonomia, a solidariedade e a responsabilidade de educadores, educandos e familiares. (Carvalho, 2015, p. 10)

Diante dos diferentes discursos concluímos que na contemporaneidade a prática do pedagogo professor, diante deste novo mundo de mudanças e incertezas, precisa ser provocadora e refletir sobre os conhecimentos pedagógicos e didáticos, conforme requeridos pelos pesquisados.

CONCLUSÕES

Portanto, para os egressos de Pedagogia da UnB a *Identidade Docente* perpassa por múltiplos motivadores: (i) a família tem inegável participação nesse processo, seja pelo aspecto positivo ou pelo negativo, o que demonstra que a construção da identidade docente é algo intimamente ligada a emoção e às questões psicológicas; (ii) a trajetória escolar influencia, significativamente, as escolhas profissionais do indivíduo; (iii) o acaso, as experiências e conveniências da vida levam a optarem pela Pedagogia; (iv) o currículo vigente durante a formação propicia uma formação deficitária.

Diante disso, a pesquisa nos levou a compreender que a identidade docente é uma construção tecida num longo processo formativo, protagonizada por diversos motivadores e constituída de uma formação importante, mas não exclusiva.

REFERÊNCIAS

- Aleixo, A. P. L. (2013). *Relações professora-criança e a aprendizagem em sala de aula nos anos iniciais*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Altoé, H. A. (2009). *Pedagogia e saúde: Uma perspectiva para a educação de jovens e adultos em ambiente hospitalar*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Anastasiou, L. G. C., & Pimenta, S. G. (2010). *Docência no Ensino Superior* (4ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Carvalho, T. C. S. (2015). *Reflexões sobre a construção da autonomia de crianças em uma escola de educação infantil inovadora*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Colognese, S. C. (2000). *O adolescente e a escolha profissional Interações*. V (jan-jun). Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35450909>. Acesso em 7 de maio de 2017.
- Connelly, M., & Clandinin, J. (2012). Relatos de Experiencia e Investigacion Narrativa. In S. S. O. Costa (Ed.), *Caminhos para o conhecimento de si: Narrativas auto (biográficas) na formação inicial/continuada de professores*. In VI Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade. *Anais do VI Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade*. São Cristovão: Universidade Federal de Sergipe.
- Dantas, O. M. A. N. A. (2007). *As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente*. Natal: UFRN. [Tese de doutorado].
- Dutra, E. F., & Terrazzan, E. A. (2008). Configurações curriculares de cursos de licenciatura em química e formação da identidade docente. In XIV Encontro Nacional de Ensino de Química. *Caderno de Resumos do XIV Encontro Nacional de Ensino de Química*, Curitiba: UFPR.
- Freire, P. (1998). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gatti, B. A., et al. (2010). *Atratividade da carreira docente no Brasil*. São Paulo: FVC.
- Guimarães, N. G. L. (2012). *O brincar como recurso pedagógico: Uma análise do cotidiano de uma turma do segundo ano*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Holmes, M. (1991). Bringing about change in teachers: rationalistic technology and therapeutic human relations in the subversion of education. *Curriculum Inquiry, Toronto*, 21(1), 65-90.
- Imbernón, F. (2010). *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Jesus, S. N. de. (2004). Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. *Revista Katálisis, Florianópolis*, 7(2), 192-202.
- Laruccia, M. M. V., & Paulon, A. (2014). Análise do discurso: Fundamentos teórico-metodológicos. *Revista Diálogos Interdisciplinares*, 3. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/261698697>. Acesso em 29 de Maio de 2017.

- Machado, D. S. (2007). *Uma abordagem sobre a relação entre afetividade, aprendizagem e sentido subjetivo da deficiência visual: Relatos de experiências em uma escola pública do Distrito Federal*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Marcelo, C. (2009). A identidade docente: Constantes e desafios. *Formação Docente, Belo Horizonte, 1*, 109-131. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>
- Mello, F. A. F. (2002). *O desafio da escolha profissional*. São Paulo: Papirus.
- Mendes, N. M. (2011). *A obrigatoriedade da disciplina currículo no curso de graduação em pedagogia*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira, Z. M. R., Silva, A. P. S., & Cardoso, F. M. (2006). Construção da identidade docente: Relatos de educadores de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 36*, 547-571.
- Passeggi, M. C. (2011). Entre a vida e a formação: Pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista, Belo Horizonte, 27*.
- Passeggi, M. C., et al. (2006). Formação e pesquisa autobiográfica. In Congresso internacional sobre pesquisa (auto)biográfica. *Anais/Resumos...* Salvador: UNEB.
- Rabelo, A. O. (2010). Eu gosto de ser professor e gosto de crianças. A escolha profissional dos homens pela docência na escola primária. *Revista Lusófona de Educação, 15*, 163-173. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n15/n15a12.pdf>. Acesso em 17 mai. 2017.
- Roldão, M. C. (2006). A formação de professores como objecto de pesquisa: Contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5/5>. Acesso em jun. 2017.
- Saito, G. K. (2017). Limites da consciência de professores a respeito dos processos de produção e redução do bullying. *Psicologia, 1*, 44-56, Jan./Abril. São Paulo: USP.
- Santos, L. M. M. (2005). O papel da família e dos pares na escolha profissional. *Psicologia em Estudo, Maringá, 10*(1), 57-66.
- Silva, R. M. (2014). *O jogo matemático no processo de ensino-aprendizagem a partir de uma perspectiva autônoma*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Silva, A. C. R. (2016). *Bilinguismo e ludicidade nos processos de ensino e aprendizagem de uma escola do DF*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Souza, E. C., & Mignot, A. C. V. (2008). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quattret.
- Souza, E. C. (2006). *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A.

- Teno, N. A. C., & Xavier, M. (2012). Memórias de formação: Instrumento para compreender a construção da identidade docente. In L. S. Mello & J. Rojas (Orgs.), *Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos*. Campo Grande.
- Universidade de Brasília. (2005). *Projeto pedagógico do curso de pedagogia*. Brasília: Faculdade de Educação.
- Veiga, I. P. A. (Org.). (2008). Docência como atividade profissional. In I. P. A. Veiga & C. D'Ávila (Orgs.), *Profissão Docente: Novos sentidos, novas perspectivas* (pp. 13-21). Campinas: Papirus.

Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação

Organizado por Vera Monteiro, Lourdes Mata, Margarida Alves Martins, José Morgado, José Castro Silva, Ana Cristina Silva, & Marta Gomes
9 e 10 Julho de 2018, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário

**Inclusão no ensino superior:
Perspetivas de estudantes com necessidades educativas especiais
de uma universidade pública portuguesa**

Evelyn Michelini Fortes dos Santos

Paula Vagos

Dayse Neri de Souza

Resumo: A inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais (NEE) tem sido uma realidade cada vez mais verificada no âmbito da educação. Novas práticas em favor das acessibilidades físicas/estruturais, culturais/atitudinais e digitais/materiais para os estudantes também tem sido percebidas ao nível do Ensino Superior. No caso de Portugal, nos últimos anos um maior número de estudantes com NEE tem ingressado em Instituições de Ensino Superior (IES). Entre muitas razões, acredita-se que o apoio do Contingente de Acesso Especial, uma política que visa garantir um número de vagas para estudantes com NEE nas IES, pode ser um dos principais aspetos. No entanto, ao nível nacional, não são verificadas políticas de inclusão no Ensino Superior de forma a garantir os direitos e a permanência dos estudantes com NEE. A partir desta realidade, muitas IES têm elaborado estatutos internos e tem apoiado os estudantes caso a caso. Por um lado, estas iniciativas podem favorecer a trajetória dos estudantes, por outro, podem permitir que estes fiquem à mercê da sensibilidade da IES. Neste sentido, este estudo apresenta, num contexto qualitativo, as perceções de 10 estudantes com NEE, de diferentes ciclos e cursos, sobre as suas trajetórias de inclusão numa Universidade Pública Portuguesa. Nosso objetivo é apresentar os principais apoios oferecidos pela IES, evidenciados pelos estudantes como potenciadores para a inclusão no Ensino Superior. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada e analisados a partir da técnica de análise de conteúdo, com o apoio do software de análise qualitativa webQDA. Verificou-se que os estudantes relataram um apoio satisfatório da IES nos diferentes suportes oferecidos, na qual foram diferenciados em três categorias de acessibilidade, sendo apresentadas em ordem de maior referência: (1) culturais/atitudinais (187 referências), (2) físicas/estruturais (49 referências) e (3) digitais/materiais (48 referências). É notável que todos estes aspetos se fundem, e um trabalho de coesão entre os suportes listados é necessário. Neste sentido, o presente trabalho visa promover a reflexão sobre as dimensões de apoio à inclusão de

Este trabalho é apoiado financeiramente por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., com a referência SFRH/BD/124543/2016, no âmbito do projeto UID/CED/00194/2013.

estudantes com NEE no Ensino Superior, tendo como aspeto central, as vivências de estudantes universitários com NEE.

Palavras-chave: Inclusão, Ensino superior, Necessidades educativas especiais.

INTRODUÇÃO

A realidade da inclusão no Ensino Superior tem sido cada vez mais abordada e as principais práticas adotadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES), apontam para estratégias multifacetadas e globais, envolvendo todos os atores deste processo: docentes, estudantes, adaptação do currículo, apoio institucional, de entre outros suportes (Tavares, 2008), pois a aprendizagem influencia e é influenciada diante do seu contexto.

Um dos fatores de maior preocupação referente à temática da inclusão no Ensino Superior, é a realidade de uma elevada parte de estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que acaba por desistir quando atinge este nível de escolarização. Este fator deve-se muitas vezes aos ambientes académicos pouco estimuladores ou excessivamente exigentes e excludentes. Algumas iniciativas são percebidas, porém são isoladas e insuficientes no sentido de proporcionar apoio (Pacheco & Costas, 2006).

A Educação Superior possui um importante papel na constituição das sociedades, bem como na liderança e nos processos de transformações desta. Entretanto, talvez este papel nunca tenha sido tão reconhecido como atualmente (Llorent & Santos, 2012). Sendo considerado como um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, a Declaração Mundial sobre o Ensino Superior (1998), preza por um ambiente académico onde impere a democracia, o desenvolvimento sustentável e a paz, com o intuito de que possa ser acessível a todos no decorrer da vida.

De um lado, o Ensino Superior é uma fonte do conhecimento, é de sua competência a produção científica e a articulação com as distintas áreas do saber, contudo, deve ser também o lócus da pluralidade, da diversidade e do respeito às diferenças (Moreira, Michels, & Colossi, 2006).

Há de se entender que as IES estão em constante mudança, quer ao nível institucional, quer ao nível profissional. A cada ano, novos estudantes chegam, diferentes desafios, necessidades e potencialidades são verificadas, uma busca de oportunidades diferenciadas é percebida, por isso, as IES precisam estar preparadas, em contínuo crescimento e aprimoramento, de

forma a promover o necessário equilíbrio entre a busca da excelência, sem exclusão interna e externa, e com o compromisso de constituir novas articulações, “o desafio portanto é aperfeiçoar as formas de assegurar igualdade de oportunidades no acesso e permanência” (Moehlecke, 2004, referido por Pereira, 2006, p. 42).

A construção de uma política inclusiva de acesso ao Ensino Superior tem vindo a garantir um dos direitos sociais fundamentais, o da equidade. Pereira (2006) refere que desta forma, há uma contribuição para que este novo paradigma venha a reafirmar o espaço de cidadão, impedindo a desqualificação deste sujeito em sua comunidade.

Inclusão no Ensino Superior

Percebe-se o aumento cada vez mais significativo da investigação acerca da Inclusão e das Necessidades Educativas Especiais, contudo, tal como refere Rodrigues (2004, p. 1), “os esforços para a construção de uma educação inclusiva têm-se centrado na maioria dos países na educação básica. No entanto, o fato do acesso ao Ensino Superior estar cada vez mais possível para mais jovens, o fato da formação universitária ser cada vez mais essencial para obter uma formação profissional e emprego e ainda ao fato das instituições de Ensino Superior integrarem o ensino público, implica que atualmente se equacione o caráter inclusivo da universidade, sobretudo para jovens com condições de deficiência”.

A ausência de trabalhos com estudantes com NEE no Ensino Superior é notada, contudo, segundo Patrício (2004) este fator não significa que estes estudantes não estejam presentes neste nível de ensino, mas que pouco se investe e investiga sobre o seu percurso.

Um dos grandes desafios da nossa sociedade é ter consciência e respeito pela diversidade, em particular na escola de nível superior (Barbosa, 2002). Confrontamo-nos com uma temática emergente que necessita ser discutida adiante da educação básica e secundária, para que assim, estudantes com NEE que ingressem no Ensino Superior, tenham a oportunidade de concluir com êxito, equidade e igualdade o seu percurso académico.

As autoras Castanho e Freitas (2005), ressaltam que os contextos educacionais onde os estudantes são incluídos, são responsáveis pela promoção de cidadania e, para tal, devem propiciar e incentivar a educação para todos,

pois as IES configuram-se como um espaço de construção e trocas de conhecimento, além do convívio social.

O número de estudantes com NEE no Ensino Superior tem aumentado gradualmente nas últimas duas décadas, devido à implementação de medidas políticas e sociais, de acesso e democratização que promovem a inclusão educativa neste nível de ensino (Faria, 2012). Ao referirem-se à efetiva inclusão de estudantes com NEE no Ensino Superior, os autores Portes e Carvalho (referidos por Ferreira, 2007, p. 45) salientam que a atenção à trajetória dos estudantes é parte fundamental no processo inclusivo e este compõe-se do acesso, ingresso, permanência e saída, tendo em conta o caminho percorrido por cada um destes atores sociais, bem como o significado que estes atribuem às suas vivências, ao longo do percurso.

As últimas décadas foram marcadas por movimentos importantes para a Educação Especial e Inclusiva. Estas têm vindo a ser pauta de debates, reflexões e investigação no âmbito da educação básica. Segundo Rodrigues (2004), atualmente refletimos sobre a Inclusão no Ensino Superior, como reflexo dos avanços na escolarização que se tem verificado nos diferentes graus de ensino.

Pensando e descrevendo a inclusão, centramo-nos no conceito de educação inclusiva segundo Guijarro (1998), no qual é relacionado com a modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa, de modo a que se tenha lugar para todas as diferenças, quer sejam individuais, sociais e culturais, inclusive aquelas associadas a alguma deficiência.

Percebe-se, portanto, a necessidade de entender a inclusão como uma totalidade na diversidade, para que os quatro pilares propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para a educação, o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, possam constituir realidade e prática pedagógica no Ensino Superior.

METODOLOGIA

Este estudo, de cariz qualitativo, centra-se no paradigma da investigação interpretativa (Amado, 2013), e busca a compreensão das intenções,

significações e percepções que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, na relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem.

Objetivando conhecer o percurso de estudantes com NEE no Ensino Superior e visando a identificação e compreensão dos principais suportes oferecidos pela IES, na trajetória de acesso e permanência, realizamos entrevistas semiestruturadas com 10 estudantes de uma Universidade Pública, situada na região centro de Portugal.

O guião de entrevista adotado foi construído a partir dos objetivos da pesquisa e da análise prévia a estudos voltados à inclusão no Ensino Superior. Desta análise foram construídas perguntas referentes a trajetória dos estudantes universitários, nas seguintes dimensões: (I) Caracterização Pessoal e Sociodemográfica; (II) Acesso à Universidade e (III) Permanência.

As especificidades do grupo e os critérios para a escolha dos participantes foram considerados de acordo com as seguintes características:

- diversidade de ciclos e anos letivos do percurso académico;
- diversificação de departamentos e de cursos;
- diferentes Necessidades Educativas Especiais;
- número equilibrado de estudantes com o mesmo género.

A análise dos discursos produzidos foi norteadada pelo prisma da Análise de Conteúdo de Bardin (2006). A organização, categorização, codificação e análise, foram apoiadas pelo software de análise qualitativa WebQDA, que nos auxiliou com maior versatilidade permitindo-nos criar, codificar, editar, organizar documentos e questionar os dados de forma a responder aos nossos objetivos com exatidão e confiabilidade.

Num primeiro momento, a partir da leitura inicial dos conteúdos, organizamos as dimensões, unidas aquelas especificadas pelos objetivos traçados através da entrevista semiestruturada, na qual as categorias e subcategorias emergiram não só do guião, e da consulta prévia a investigações internacionais, mas da própria fala dos entrevistados.

Na figura abaixo pode-se visualizar a árvore de categorias emergentes de acordo com os suportes e acessibilidades referidos pelos estudantes.



Figura 1. Árvore de categorias de análise do estudo

Fonte: webQDA.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apoio da universidade

Anualmente os estudantes com NEE têm contactado com a estrutura de apoio aos estudantes chamada Gabinete Pedagógico. Criado em 1991, com o intuito de proporcionar apoio pessoal e pedagógico, este Gabinete não dedica o seu atendimento exclusivamente aos estudantes com NEE, mas encontra-se disponível em igualdade de circunstâncias para todos os estudantes da IES e é referenciado pelos estudantes com NEE como um dos mais importantes suportes oferecidos pela IES, tal como revelam as participantes M e AS:

“O gabinete pedagógico é mais no sentido que me ajuda, que estamos conscientes do que a universidade proporciona e do que se tivermos algum problema até onde eles podem ajudar-me”.

“A Dra G. é o meu graaaaande pilar, claro que já fui tendo alguns outros pilares cá na universidade (...) e é alguém que eu sei que se eu precisar de conversar, se eu precisar de alguma coisa e se eu bater a porta do gabinete ou lhe mandar um e-mail ela responde-me”.

Na maioria dos casos mencionados, é o Gabinete Pedagógico o responsável por fazer a interlocução entre as necessidades dos estudantes com os órgãos institucionais, bem como os docentes e outros funcionários,

favorecendo a organização e potenciando a acessibilidade dos estudantes em todos os âmbitos.

Alguns apoios são realizados por iniciativa do próprio Gabinete Pedagógico, como a disponibilidade de uma cadeira de rodas para empréstimo temporário, uma cadeira com verticalização para uso nos laboratórios, material informático, equipamento para produção de bibliografia em suporte informático para estudantes invisuais ou com baixa visão, de entre outros.

Os Serviços de Documentação dispõem de equipamentos específicos para utilizadores com deficiência motora, postos de acesso para invisuais e amblópes e integram um serviço de produção de documentos em formatos alternativos, conversão de textos a negro e impressão em Braille. Nos dois últimos anos, a biblioteca da IES criou uma nova página que disponibiliza conteúdos e recursos de apoio aos estudantes com Necessidades Especiais, com o intuito de tornar acessível um conjunto de serviços e fontes de informação para o apoio à aprendizagem, além de ter acesso à Biblioteca Aberta do Ensino Superior e tem vindo a participar e integrar o Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior (GTAEDDES), de forma a refletir sobre novos apoios e acessibilidades para o Ensino Superior.

Conforme relatado anteriormente, sem nenhum suporte político nacional para o apoio a permanência de estudantes no Ensino Superior, esta IES tem vindo a estabelecer procedimentos caso a caso e de acordo com as necessidades específicas de cada um dos estudantes que procuram apoio. Os apoios oferecidos pelo Gabinete Pedagógico são verificados relativamente com as necessidades encontradas. Em geral traduz-se numa concessão de tempo extra para a realização de provas de avaliação, apoio nos laboratórios, no caso dos estudantes com deficiências visual ou motora, melhoria das acessibilidades físicas, possibilidade de gravação de aulas, substituição de disciplinas ou conteúdos programáticos.

Os estudantes com deficiências visuais também contam com apoio tecnológico, pois recebem toda a informação escrita (a bibliografia aconselhada pelos docentes, trabalhos ou testes) em formato áudio, utilizando um software específico. Podem também usar o seu portátil em aulas e testes de avaliação.

O alojamento e os espaços de refeições merecem igualmente atenção. Os Serviços de Ação Social disponibilizam residências adaptadas e, na

cantina, os estudantes com dificuldades motoras ou visuais têm o apoio das funcionárias destes serviços e/ou de um grupo de voluntários que é composto por docentes, estudantes e funcionários que prestam diferentes apoios na cantina, desporto, explicações, entre outras atividades, sempre que solicitados.

Os momentos e métodos de avaliação tendem a ser diferentes dos estabelecidos para os restantes estudantes referente à calendarização, modelo de avaliação e tempo concedido para realização das provas ou dos trabalhos. No caso de estudantes com internamento hospitalar prolongado, ou acamados por longos meses, as avaliações são realizadas nestes locais, sob a supervisão da coordenadora do Gabinete Pedagógico.

Outro exemplo é referente aos estudantes com deficiências visuais que necessitam de usar a sala de audiovisuais da biblioteca da universidade ou os estudantes com dificuldades motoras que em situação de teste escrito, optam por ditar as suas respostas nas avaliações, sendo também acompanhados. Os docentes ainda organizam horários extra classe para esclarecimento de dúvidas e complemento de aulas, bem como o apoio referente à extensão de tempo nas provas de avaliação, sem qualquer espécie de compensação.

Santos et al. (2017) refere que os suportes oferecidos pelas IES se convertem para a utilização de estratégias e apoios adequados que poderão possibilitar o aprimoramento e o desenvolvimento das competências dos estudantes com NEE. Além disso, o aumento deste apoio e das acessibilidades neste nível de ensino, tem propiciado novas possibilidades de aprendizagem, de equidade e de oportunidades.

A acessibilidade cultural/atitudinal

Os estudantes com NEE referiram 187 vezes que consideram que a IES apresenta *Acessibilidade cultural/atitudinal*. Conforme os resultados da Tabela 1, pode-se verificar as subcategorias descritas, na qual sobressaem o “*Apoio geral da comunidade académica*” e as ações do “*Gabinete Pedagógico*”. A estudante IG, afirma que:

“eu acho que cá não há tanto aquela distinção de ser diferente ou não. Há mais aceitação por parte dos colegas, de professores, de toda gente”.

A participante AS também refere essa satisfação ao descrever que:

“eu sou um exemplo vivo que grande parte dos meus professores foram sensíveis, são sensíveis e se eu precisar de alguma coisa, eles ajudam-me”.

A partir destes relatos, reafirmamos que a IES que acredita nas potencialidades dos estudantes e nas suas especificidades, preocupa-se também com a sua aprendizagem e o seu grau de satisfação e investe na promoção das **Acessibilidades culturais/atitudinais**, quer no âmbito académico, quer social.

Tabela 1

Resultados da categoria “acessibilidade cultural/atitudinal”

	Categoria: Acessibilidade cultural/atitudinal	Referências	Fontes
Subcategorias	Compreensão	18	7
	Sem discriminação	10	6
	Respeito	11	6
	Apoio geral da comunidade académica	75	11
	Promoção de atividades sociais	13	8
	Informação prévia	21	10
	Gabinete Pedagógico	34	9
	Apoio do voluntariado	5	3
	Total	187	

Os resultados também revelam, para a *Acessibilidade cultural/atitudinal*, num âmbito de maiores referências positivas, a sensibilização para a compreensão das limitações e informação prévia sobre os apoios disponíveis. A partir desta realidade, Abreu (2013) afirma que há muitos docentes que entendem a fundamental importância do acesso à informação acerca da educação inclusiva, e a necessidade da adaptação metodológica.

A eliminação de barreiras culturais/atitudinais é uma modificação que se dá com um trabalho de informação, mobilização e conscientização que instrumenta e concretiza a realização de ações, respeitando a diversidade e valorização das diferenças como elementos enriquecedores (Ferreira, 2002, referido por Ferreira 2007, p. 47).

A relação do estudante com NEE e a universidade é um processo interativo em que se devem considerar conjuntamente as suas características e as solicitações, os recursos e as possibilidades da universidade (Rodrigues, 2004). Esta relação tem um papel fundamental no percurso dos estudantes

visando a permanência e concretização da etapa acadêmica. E nesta trajetória, a participante AS refere:

“eu tenho notado que a universidade tem me feito crescer, tem me feito amadurecer bastante e tenho tido a possibilidade de construir os meus próprios pilares, pilares esses que vão ficando mais fortes, mais frutíferos e pronto, depois também tenho pessoas cá da universidade que eu considero que sejam grandes pilares para mim, que são grandes exemplos de vida”.

Os inúmeros desafios que a universidade pública enfrentou desde a sua criação renderam-lhe perdas e ganhos, e, “acima de tudo, amadurecimento e consciência de sua responsabilidade social e educacional”. Sendo assim, “o que não pode ocorrer nessas instituições é descaso e complacência diante de qualquer forma de exclusão, velada ou não” (Moreira, Michels & Colossi, 2006, p. 5).

Acessibilidade física/estrutural

Com a referência de 49 unidades de texto, os estudantes afirmam que a IES apresenta **Acessibilidade física/estrutural** satisfatória. Conforme relatam os estudantes e como pode ser visualizado na tabela 2, ao nível dos acessos físicos:

“acho que está muito bem, está bem organizada. Não há assim nenhum local inacessível. Há sempre acesso à todos os departamentos, tem sempre uma rampa, depois tem elevadores acessíveis (IG)”;

“as residências são fantásticas porque para além de serem perto da universidade, como eu a bocadinho disse, vivo na universidade. É, é pronto, é pertinho e os quartos são individuais (AM)”.

Tabela 2

Resultados da Categoria “Física/estrutural”

	Categoria: Acessibilidade Física/estrutural	Referências	Fontes
Subcategorias	Apresenta acessibilidade geral	25	9
	Acessibilidade para deslocação	14	5
	Adaptação na sala de aula	6	2
	Acessibilidade no estacionamento	1	1
	Acessibilidade das residências	2	2
	Renovação dos espaços	1	1
	Total	49	

Importante salientar que a realidade das *Acessibilidades físicas/estruturais* são mais referidas pelos estudantes com deficiências ao nível físico e visual e que estas acessibilidades são verificadas em maior número de referências como “*Apresenta acessibilidade geral*” e “*Acessibilidade para deslocação*”. Na opinião da estudante M.,

“*a Universidade está muito bem-adaptada nesse aspecto, está muito boa, foi muito bem pensada, aliás, eu estou precisamente aqui por causa disso*”.

Acessibilidade digital/material

A acessibilidade consiste na eliminação de barreiras, tanto no espaço físico como no espaço digital e no campo da equiparação de oportunidades (Mazzoni, Torres, & Andrade, 2001). Apesar de ser a categoria de acessibilidade com menor número de referências, por estar associada as necessidades dos estudantes com deficiência visual, sendo eles em menor número neste estudo, acredita-se que garantir um apoio que favoreça a autonomia dos estudantes no âmbito da aquisição e disponibilidade dos materiais necessários e da eliminação das barreiras digitais, é um aspeto essencial para a inclusão no Ensino Superior.

Tabela 3

Resultados da categoria “acessibilidade digital/material”

	Categoria: Acessibilidade digital/material	Referências	Fontes
Subcategorias	Serviço de apoio aos estudantes	10	4
	Investimento em software/material de apoio	12	4
	Formatação acessível	26	8
	Total	48	

Os participantes referem, em 48 unidades de texto, conforme os resultados da tabela 3, que a IES apresenta *Acessibilidade digital/material*, principalmente no âmbito do investimento por parte da IES para a “*Formatação acessível*”, de forma a propiciar a formação profissional de funcionários para as novas tecnologias de acessibilidade e também um apoio financeiro para o *Investimento em software/material de apoio*, como afirmam os estudantes:

“tem muito apoio aos alunos, eles estão cá e querem que nós sejamos bem-recebidos... em questão de materiais eu não tenho queixa, meu gabinete está cheio de materiais acessíveis” (D)

“eu vim estudar praqui e ainda bem que vim pq a UA é uma das melhores universidades ao nível de acessibilidade de materiais, a universidade tem um bom serviço de documentação que nos coloca o material acessível” (AA).

A partir destes resultados, percebe-se que a IES vai criando as suas próprias estratégias de forma a potenciar a inclusão, a partir da perceção das necessidades e vivências académicas dos estudantes que fazem parte do seu dia-a-dia. Por outro lado, a IES vem agregar e possibilitar o apoio para a permanência, a partir dos suportes que oferece, tal como verificado entre as acessibilidades apresentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No intuito de atentar sobre os principais apoios oferecidos pela IES, evidenciados pelos estudantes com NEE como potenciadores para a inclusão no Ensino Superior, bem como as dimensões de apoio à inclusão, verificou-se que todos os participantes referem que a IES que frequentam pode ser considerada uma universidade inclusiva.

Acredita-se que este resultado se deve a uma soma de diversos fatores, quer culturais/atitudinais, físicos/estruturais, digitais/materiais descritos, bem como os fatores intrínsecos a eles, os suportes organizacionais/institucionais.

Todas estas referências às acessibilidades satisfatórias devem-se a um constante trabalho da IES, em promover situações inclusivas, lutar por espaços cada vez mais adaptados, por recursos acessíveis e por maior informação, a fim de garantir maior preparação dos docentes, dos funcionários, bem como dos espaços físicos e virtuais.

Destaca-se mais uma vez a importância dos apoios dentro da instituição, sendo o Gabinete Pedagógico um dos suportes mais referidos, reafirmando a importância da acessibilidade cultural/atitudinal no processo de inclusão.

Este conhecimento, a partir das vivências dos estudantes, é uma forma de investimento a fim de obter maior resguardo e apoio para a

permanência de cada vez mais estudantes com NEE. É realidade que o Ensino Superior é de certa forma feito para os estudantes e, portanto, também por eles. Assim sendo, torna-se fundamental que esses estudantes, a partir das suas vivências, possam convidar a universidade a refletir sobre as diferenças dentro deste espaço de ensino, visando a informação e reflexão sobre a inclusão, a fim de que sejam explicitadas as principais necessidades e potencialidades, quer políticas ou organizacionais das IES.

Conforme referido ao longo do trabalho, o intuito dessas reflexões não é propriamente o de apontar o que está bem ou os aspetos que necessitam de mudanças e tão-somente, mas dar a conhecer as condições satisfatórias para que os estudantes possam aprimorar-se do que lhes é oferecido, bem como apresentar a realidade da inclusão no Ensino Superior como algo acessível a todos, para que outras famílias e futuros estudantes universitários percebam que existem desafios, mas que sim, existe inclusão.

REFERÊNCIAS

- Abreu, S. M. V. A. (2013). *Alunos com necessidades educativas especiais: Estudo exploratório sobre a inclusão no ensino superior*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade da Madeira: Portugal.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barbosa, M. M. (2002). A inclusão e a diversidade no Ensino Superior. *Revista Educação & Mudança*, 9(10), p. 15-29.
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Castanho, D. M., & Freitas, S. N. (2005). Inclusão e prática docente no Ensino Superior. *Revista do Centro de educação*, 27, 93-99.
- Faria, C. P. (2012). *Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no Ensino Superior: Estudo exploratório sobre a percepção dos docentes*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade da Madeira: Portugal.
- Ferreira, S. L. (2007). Ingresso, permanência e competência: Uma realidade possível para universitários com Necessidades Educacionais Especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(1), p. 43-60.

- Guijarro, R. B. (1998). *Aprendendo em la diversidad: Implicaciones educativas*. III Congresso Ibero-americano de Educação Especial. Foz do Iguaçu.
- Llorent, V. J., & Santos, M. P. (2012). Legislação educacional e inclusão na Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil) e na Universidade de Córdoba (Espanha). *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 20(1), 7-24.
- Mazzoni, A. A., Torres, E. F., & Andrade, J. M. B. (2001). Admissão e permanência de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior. *Acta Scientiarum*, 23(1), 121-126.
- Moreira, H. F., Michels, L. R., & Colossi, N. (2006). Inclusão Educacional para pessoas portadoras de deficiência: Um compromisso com o Ensino Superior. *Revista Escritos sobre educação*, 5(1), 19-25.
- Moreira, L. C., Bolsanello, M. A., & Seger, R. G. (2011). Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. *Educar em Revista*, 41, 125-143.
- Pacheco, R. V. & Costas, F. A. T. (2006). O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. *Revista do Centro de Educação*, 27.
- Patrício, M. I. S. (Coord.). (2004). *Percursos Académico e Profissional do estudante com deficiência na Universidade de Coimbra (1989-2003)*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Pereira, M. M. (2006). A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no Ensino Superior. *Unirevista*, 1(2).
- Rodrigues, D. (2004). A Inclusão na Universidade: Limites e possibilidades da construção de uma universidade Inclusiva. *Revista do Centro de Educação*, 23.
- Santos, E., Ramos, I., Lomeo, R., Castro, L., & Mendes, L. (2017). Inclusão no Ensino Superior: Percepções de estudantes com dislexia. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 11, 111-113.
- Santos, E. M. F. (2014). *Ingresso e permanência de estudantes com NEE no Ensino Superior: Um estudo qualitativo*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Aveiro, Portugal.
- Tavares, J. (2008). Docência e Aprendizagem no Ensino Superior. *Investigar em Educação. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 3, 15-55.

Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação

Organizado por Vera Monteiro, Lourdes Mata, Margarida Alves Martins, José Morgado, José Castro Silva, Ana Cristina Silva, & Marta Gomes
9 e 10 Julho de 2018, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário

Leitura no ensino médio integrado: Sentidos e significados produzidos pelos docentes

Adriana Nunes de Souza

Maria Auxiliadora Cavalcante

Resumo: Neste artigo, analisaremos os dados encontrados na coleta e discutiremos a leitura como facilitadora da aprendizagem na educação técnica de nível médio. O que se constata é que a leitura é tema frequente nas discussões entre docentes das diversas modalidades de ensino. Neste artigo, pretendemos analisar os sentidos e significados atribuídos à leitura por professores de disciplinas técnicas do Ensino Médio Integrado (EMI) – modalidade que se consolidou e sofreu ampliação no Brasil desde 2008, quando surgiram os Institutos Federais de Educação Tecnológica. Discutimos qual a importância que os docentes dão a leitura em sua prática pedagógica. A pesquisa toma por base a clínica da atividade de Ives Clot (2006, 2010) e a psicologia sócio-histórica de Vygotsky (1991, 2000). Do ponto de vista metodológico, foi feita uma coleta de dados através de entrevistas filmadas com docentes de um campus do Instituto Federal de Alagoas. Tais entrevistas possibilitaram discutir diversas questões ligadas aos processos de ensino e de aprendizagem. A leitura foi protagonista das entrevistas, ora como vilã – pois os docentes reclamaram que os estudantes da modalidade têm muita dificuldade de compreensão textual –, ora como heroína – por acreditarem que o ensino da leitura e o ato de ler podem solucionar diversas dificuldades enfrentadas na aprendizagem das disciplinas técnicas no EMI. As entrevistas revelaram que, embora os docentes reconheçam a importância da leitura no processo ensino e aprendizagem, eles desconhecem a teoria linguística e as técnicas de leitura. Neste artigo, analisaremos os dados encontrados na coleta e discutiremos a leitura como facilitadora da aprendizagem na educação técnica de nível médio.

Palavras-chave: Leitura e estudo, Ensino técnico, Processo ensino e aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A leitura é um problema amplamente discutido: ora a ausência dela é culpada pela falta de criticidade ou por não exercer plenamente a cidadania; ora é o maior problema da educação brasileira já que temos notas baixas em avaliações internacionais como o PISA (Programa

Internacional de Avaliação de Alunos), ora é a culpada pelas notas baixas no ENEM (Exame nacional do Ensino Médio), pois a prova “tem muitos textos”, como afirmam alguns alunos.

Essa discussão deveria estar presente em especial no ambiente escolar, no qual professores poderiam debater a questão da leitura e da formação do leitor, bem como sobre seu papel na aprendizagem.

No Instituto Federal de Alagoas (doravante IFAL), participamos de uma série de discussões acerca do processo de ensino e aprendizagem e também do desempenho discente. Nessas conversas, seja na sala dos professores de modo informal, seja nas reuniões pedagógicas ou em conselhos de classe a maior queixa dos docentes em geral, seja da área técnica ou do núcleo comum, é: “os alunos não sabem ler, não entendem o que pedimos nas avaliações”.

Essa queixa alia-se, em vários momentos ao rótulo dado aos alunos: “são analfabetos funcionais”; ainda que muitos docentes do campus nem saibam definir o que isso significa, limitavam-se a repetir frases do senso comum acerca da educação brasileira no que diz respeito à leitura e esse cenário sempre nos incomodou.

Sabemos que a questão da leitura e da formação do leitor é uma preocupação constante de diversos professores, e foi essa questão que motivou a pesquisa que foi realizada para a construção de uma tese de doutoramento, porque se observa que no IFAL soma-se à questão da leitura a problemática do Ensino Médio Integrado (doravante EMI), que propõe um ensino politécnico, interdisciplinar, mas que ainda não efetiva isso em sua sala de aula.

Tal problemática gerou a necessidade de estudo que analise a prática pedagógica discutindo o papel da leitura no EMI como elemento integrador e facilitador da aprendizagem, e propondo soluções que façam da leitura algo atraente para seu público – que é o alunado – e próximo da realidade do aluno, proporcionando assim a construção do conhecimento.

Outra motivação para a realização da pesquisa foi o fato de a leitura no Ensino Médio Integrado estar frequentemente limitada aos livros técnicos, o que dificulta a aprendizagem, pois tem uma linguagem que dificulta a compreensão para o nível técnico. A terminologia presente nos textos se destina ao Ensino Superior ou para profissionais, tornando causa de reclamações tanto de docentes como de discentes.

As motivações para a pesquisa serviram como bússola para sua construção e a abordagem da temática desse trabalho: a leitura na modalidade do Ensino Médio Integrado. Para isso, utilizamos como referencial teórico a Psicologia Sócio-Histórica de Vygotsky, a Clínica da Atividade de Yves Clot e as questões acerca da Leitura em Leffa e Castelo-Pereira.

Dessa forma, o presente artigo é fruto da pesquisa de doutoramento realizada entre os anos de 2014 e 2017, sendo que para neste trabalho, realizamos a análise dos dados levantados durante as entrevistas com os docentes (tanto iniciais quanto no processo final de coleta de dados quando realizamos entrevistas de autoconfrontação).

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em um campus do Instituto Federal de Alagoas – IFAL; cujo funcionamento foi iniciado em 2010, por ocasião da expansão dos institutos federais. No IFAL são ofertando os cursos técnicos, na modalidade Ensino Médio Integrado, o campus possui turmas nos períodos matutino e vespertino e funciona provisoriamente dividido em dois prédios.

Os sujeitos da pesquisa foram três professores que ministram disciplinas da área técnica no Ensino Médio Integrado em um campus do IFAL, com as seguintes formações: engenheiros, cientistas da computação e tecnólogos, referidos neste texto como professor A, B e C.

Para a elaboração deste texto utilizamos os dados coletados ao longo das entrevistas de autoconfrontação simples e de autoconfrontação cruzada, cuja técnica possibilita reconhecer o perfil dos colaboradores, tendo em vista que é por ser um instrumento flexível para a coleta de dados.

Nessa perspectiva, compreendemos que a entrevista semiestruturada era a mais pertinente para nossa pesquisa. Assim, foi feito um roteiro com perguntas previamente estabelecidas, mas não nos limitamos a ele, permitindo que outras perguntas pudessem ser geradas ao longo das conversas. Desse modo, tivemos maior flexibilidade e pudemos esclarecer as respostas dadas, especificar algum significado e obter informações mais precisas.

Para esta pesquisa, foram feitas perguntas relacionadas à formação dos participantes e à sua prática docente, sempre buscando informações a respeito de questões pedagógicas e vinculadas à temática da pesquisa, à leitura e seu papel como facilitadora da aprendizagem na educação técnica. Todas as entrevistas foram gravadas em vídeo (com a utilização de uma câmera SONY DCR– SR21) para que não se perdessem quaisquer informações relevantes à análise que se desejava fazer.

O roteiro da entrevista foi este:

- Qual a sua formação?
- Já fez algum curso direcionado à docência na educação básica? Em que nível?
- Costuma frequentar eventos voltados para a docência?
- Há quanto tempo leciona?
- Atua na modalidade do Ensino Médio Integrado há quanto tempo?
- A leitura é atividade frequente em suas aulas? Como ela ocorre? (Se não ocorre, porque não?)
- Você considera a habilidade de compreender textos importante para a aprendizagem de sua disciplina?
- Você acredita que ensinar leitura ou compreensão textual é papel do professor de Português ou de todos os docentes? Por quê?

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao longo de todo o processo de pesquisa, pudemos observar em alguns momentos várias contradições entre o que dizem e o que fazem os docentes, e também em suas falas acerca de suas práticas pedagógicas.

Ao analisarmos os sentidos e significados produzidos pelos docentes em relação à leitura, observamos que há um lugar comum: o significado socialmente determinado de que a leitura é fundamental para a aprendizagem:

A leitura é um dos meios mais importantes para a consecução de novas aprendizagens. À medida que os alunos avançam na escolaridade, aumenta a exigência de uma leitura independente para acesso a novos conteúdos nas diferentes áreas que foram o currículo. [...] Entendemos que a ação docente é um permanente exercício de tomada de decisões. Métodos de ensino são de pouca valia, quando não temos clara natureza do objeto de estudo – leitura – e do processo por meio do qual se dá a aprendizagem (Vieira, 2007, pp. 170-171).

Sabemos que essa ideia é largamente difundida nos meios pedagógicos e que esta reprodução do discurso era esperada por parte dos docentes, entretanto há neles uma convicção de que a leitura é de fato importante na construção do Ensino Médio Integrado, pois, para eles, são os textos das áreas técnicas o mais importante na construção do conhecimento em suas disciplinas.

Observamos que, para eles, o estímulo à leitura deve passar também pelo ensino técnico e vimos que este pode ser dado também através da indicação de obras que facilitem a aprendizagem nas disciplinas técnicas. Assim, podemos afirmar que os docentes consideram que aprender está diretamente relacionado a compreender textos e de perceber o mundo.

Como afirmam Smith (1989) e Blikstein (1983) apud Vieira (2007), para este, o processo de conhecimento, bem como o de compreensão, é regulado pela contínua interação de práticas culturais, percepção e linguagem; para aquele, a compreensão e o aprendizado são, fundamentalmente, a mesma coisa: a modificação do que já sabemos, como consequência de nossas interações com o mundo que nos rodeia.

O professor A, por exemplo, pensa que a leitura é importante e que ensinar as técnicas de leitura e treinar ou estimular as estratégias de leitura pode facilitar a aprendizagem de sua disciplina de Instalações prediais e industriais, pois os alunos poderiam compreender melhor as normas técnicas aplicadas à execução dos projetos que devem ser feitos ao longo da disciplina. Na sua visão, compreendendo bem as normas, poderiam associar esse conhecimento apreendido ao empírico, associando as instalações elétricas das casas que já viram ao modo correto ou não de serem executadas, corrigindo falhas, reparando problemas, construindo conhecimento, aprendendo.

Podemos dizer que o professor A, pensa a leitura como uma construção de conhecimento que não se limita ao texto, mas associa a finalidade da leitura e os conhecimentos prévios aquilo que é lido, portanto:

Para ler, é preciso manejar com destreza as habilidades decodificação e aportar ao texto objetivos, ideias e experiências prévias, em um processo de perfis previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na própria bagagem pessoal, a fim de encontrar evidências ou rejeitar previsões e inferências. O significado do texto não é tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas construção que envolve o texto, com seu conteúdo e forma, e o leitor, com suas finalidades, objetivos e conhecimentos prévios (Vieira, 2007, p. 173).

O mesmo ocorre na fala do professor B, que define a leitura como parte importante no processo de ensino e aprendizagem. Para ele, compreender os manuais de programação seria parte fundamental para a construção da aprendizagem na disciplina técnica. Assim, ambos os professores veem a intersecção com a Língua Portuguesa como algo fundamental para aprendizagem na educação técnica na modalidade integrada. Portanto, podemos observar que a questão da leitura e da interdisciplinaridade se tocam nos significados e sentidos produzidos pelos docentes.

Podemos concluir que para os docentes:

O professor, independentemente da disciplina e do nível em que leciona, é responsável pelo ensino da leitura, cabendo-lhe conscientizar o aluno de que ler é atividade de busca, na qual se trabalha o texto e se transforma a informação em conhecimento (Vieira, 2007, p. 168).

Entretanto, a fala do professor C revela-se contraditória, pois, embora ele repita o significado socialmente produzido de que a leitura é um pilar para aprendizagem e de que ela deve ser estimulada por todos os docentes, ele não acredita que a leitura possa aparecer em todos os componentes ou de que ela seja importante para a compreensão – por exemplo – de questões de cálculo matemático.

O professor C não vê a possibilidade de o professor de português auxiliar na compreensão de notações matemáticas ou de problemas ligados à construção de seus circuitos elétricos os quais envolvem uma série de cálculos e equações matemáticas.

Vemos na fala do professor C uma contradição que revela a falta de conhecimento linguístico, isso decorre da formação universitária, da ausência de formação continuada e da falta de diálogo com a área de linguagens e códigos. Ele pensa que a leitura é um fundamento da aprendizagem, mas não vê como isso pode acontecer na prática o que o leva a reproduzir a ideia do senso comum de que “o professor de português nada entende de matemática”.

No entanto, na maioria das falas, constata-se que a leitura é vista pelos docentes do Instituto Federal como o alicerce do ensino e, por isso, há a necessidade da criação de um diálogo maior entre os docentes de língua e os da área técnica, para que esta ideia possa concretizar-se na sala de aula

e de fato auxiliar o aluno e o professor no processo ensino e aprendizagem, garantido um melhor desempenho discente.

Este diálogo é rarefeito, como vimos no relato dos sujeitos da pesquisa, o que compromete a aprendizagem nas disciplinas técnicas, pois, ao unirmos a ausência de formação pedagógica dos docentes à falta de troca de informações e experiências entre os professores, temos como consequência uma sala de aula em que as dúvidas surgem e muitas vezes não podem sanadas.

Podemos observar isso claramente durante uma das aulas do professor B, em que houve uma série de dúvidas a respeito das instruções dadas para confecção de um formulário. O problema estava na habilidade discente em compreender aquele gênero textual e o docente apenas pode compreender isto durante autoconfrontação reconhecendo que, se houvesse um diálogo com a língua portuguesa, isto provavelmente não teria ocorrido, pois poderia ter produzido um texto e trabalhado anteriormente com os alunos.

Observamos que a inserção da leitura como um elemento frequente nas disciplinas técnicas é vista como pelos docentes como algo urgente e necessário para facilitar a aprendizagem; entretanto há dificuldade dessa inserção, pois os professores sentem a necessidade de aprender mais acerca das estratégias e técnicas de leitura, de ter conhecimentos vinculados à linguística e à língua portuguesa, o que poderia ser facilmente sanado se houvesse o estímulo ao trabalho interdisciplinar e por conseguinte um maior diálogo entre os professores das disciplinas do núcleo comum e das áreas técnicas.

Dessa forma, entendemos que a leitura e a interdisciplinaridade são para os docentes os alicerces de uma aprendizagem efetiva Ensino Médio Integrado. A leitura é, para eles, o elemento integrador na modalidade, ainda que não compreendam de modo claro como isso pode ocorrer de fato.

A leitura perpassa ainda outra preocupação constante para os docentes participantes: a adequação do material didático ao nível e modalidade de ensino em que lecionam: o Ensino Médio Integrado.

Os professores sentem a necessidade de que haja textos que possam ser apropriados, pois defendem que a maioria dos textos técnicos são voltados para a docência no ensino superior ou para profissionais da área, vejamos suas falas a esse respeito:

Professor B: *A maioria desses materiais é online. Isso facilita o acesso. Agora, a dificuldade é que a maioria desses textos é em inglês. Os materiais não são nem para o ensino superior, é para cara que já tá trabalhando, que tem conhecimento técnico; ele tem alguma dúvida, vai lá no manual e pesquisa, e procura, então é um conhecimento que eles não têm. É um nível bem mais avançado do que o que eles têm.*

Professor A: *Talvez sim, mas eu faço questão, por exemplo, quando eu passo uma questão para eles, eu tento tirar dúvida da norma, eu tenho inclusive a tabela 34 da norma tal, por exemplo, né... o problema da norma que são os pequenos detalhes que eles... e às vezes exige um conhecimento que eles não têm. Então, por exemplo, só para você ter uma ideia, quando a gente vai dimensionar um condutor existem quatro critérios existe o critério de tensão mínima, o critério de queda de tensão, o critério de capacidade de condução, o critério de curto-circuito, mas o critério de curto-circuito envolve o conhecimento que eles não têm, então critério é bom para o pessoal da Universidade eles conseguem... Por que tem integral e derivada... que são conhecimentos que eles não têm, não tem como passar para eles agora, e que o pessoal, na realidade, na prática quase não usa, é por isso que às vezes a gente coloca na hora e gera muito problema.*

Percebe-se que os sujeitos da pesquisa pensam que os textos a serem trazidos para aula ou indicados aos alunos devem ser coerentes com o nível de conhecimento que eles têm, sendo a compreensão desses textos um desafio que possa ser vencido e não uma barreira intransponível que desestimule o discente. Nesse sentido, Vieira (2007) defende que:

Para ler, é preciso manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto objetivos, ideias e experiências prévias, em um processo de perfís, previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na própria bagagem pessoal, a fim de encontrar evidências ou rejeitar previsões e inferências. O significado do texto não é tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas construção que envolve o texto, com seu conteúdo e forma, e o leitor, com suas finalidades, objetivos e conhecimentos prévios (Vieira, 2007, p. 173).

Vemos que buscar leituras apropriadas para a área técnica do EMI é um desafio que pode significar criar um material autoral do docente, pois este é quem conhece verdadeiramente as necessidades dos alunos de sua disciplina.

O Professor B durante a autoconfrontação revela essa preocupação:

Professor B: *No caso, não tem nenhum material sistematizado dessa parte aí. Não tinha nenhum material desse tipo aí que eu disponibilize, na verdade eu é que tinha que fazer. Às vezes você acha em livros, mas é bem mais técnico, não é explicativo como foi na aula.*

Professor B: *Dá para fazer, eu poderia ter uma apostila, isso facilitaria (fica pensativo).*

Observamos que a criação e a inserção de novos gêneros textuais poderia possibilitar uma leitura mais fácil para os discentes e, por conseguinte, diminuir as dúvidas, ampliar conhecimento e gerar aprendizagem. Corrêa (2001, p. 187) apud Castelo-Pereira (2005) define o gênero textual como uma importante influência na leitura, pois diferentes gêneros gerariam diferentes leituras:

É possível reconhecer que as formas de se relacionar com os impressos também são indicadas pela própria natureza dos escritos que eles carregam. Neste caso, os escritos de jornais e revistas, de Sabrina, de Paulo Coelho produzem em seus leitores diferentes disposições e atitudes. Se isso for verdade, é preciso reconhecer que o gênero de texto (científico, dissertativo) com o qual culturalmente espera-se que a universidade opere apresenta também especificidades e exigências que são próprias de sua natureza acadêmica. Portanto, existe uma distância a ser considerada entre o conjunto de habilidades e atitudes pressupostos na leitura de textos acadêmicos e aquelas colocadas em funcionamento na leitura dos textos não acadêmicos (Castelo-Pereira, 2005, p. 52).

Diante do já exposto, podemos afirmar que pensar a leitura no EMI ultrapassa os limites da inserção do texto na sala de aula ou do trabalho com as técnicas e estratégias de leitura. Discutir a leitura deve, para os docentes da modalidade, incluir a questão do gênero e da adequação do texto ao público a que se destina.

Essa preocupação revelada pelos docentes permite-nos perceber que os docentes participantes compreendem o seu papel de incentivador, de mediador entre o texto e o aluno, seja ao simplificar o que está na norma, manual ou texto científico sugerido, seja ao criar um texto que seja mais acessível aos discentes, como afirma Vieira:

O papel do professor no diálogo leitor-texto-autor é o de provocador ou incentivador, a fim de tornar o aluno sujeito do ato de ler, disponibilizando-lhe estratégias para não só jogar com as possibilidades de previsão e confirmação de hipóteses, como também fazer diferentes tipos de leitura em diferentes tipos de texto (Vieira, 2007, p. 168).

Ainda que não tenham formação pedagógica, como afirmam e lamentam os docentes, a experiência os fez ter a consciência de que:

Entendemos que o professor, independentemente da disciplina e do nível em que leciona, é corresponsável pelo ensino da leitura, cabendo-lhe conscientizar o aluno de que ler é atividade de busca, na qual se trabalha o texto e se transforma em informação em conhecimento (Vieira, 2007, p. 168).

E isso nos leva a compreender que as práticas de leitura nas aulas técnicas do EMI realizadas pelos docentes se sobrepõem ao socialmente aceito – os textos devem ser adequados ao nível do aluno – e somam a essa ideia a de que o professor precisa criar materiais e ser um mediador para que o aluno possa compreender os textos, apreender informações, fazer analogias e construir conhecimento.

CONCLUSÃO

Os resultados das análises possibilitaram-nos compreender quais sentidos e significados são atribuídos pelos professores à leitura no Ensino Médio Integrado. Com base nos quais, é possível afirmar que a leitura é fundamental e que ela deve estar mais presente nas disciplinas do EMI, porque ela (a leitura) de fato é um grande alicerce para esta modalidade de ensino e isso é reconhecido pelos professores que veem no texto o principal recurso para o ensino e na compreensão textual o fundamento para a aprendizagem.

Vimos também que a união entre prática e teoria pode ser realizada utilizando a leitura como alicerce, pois há a necessidade da construção de manuais que norteiem a construção dos projetos elaborados pelos alunos; seja para que possam programar um computador, ou para construir instalações prediais seguindo as normas técnicas estabelecidas pelos órgãos competentes, ou para montagem de circuitos elétricos que farão parte de eletrodomésticos, por exemplo.

De forma mais geral, as análises também demonstram que o problema não está nos sentidos e significados que os docentes atribuem a leitura, mas na ausência de um planejamento que promova o diálogo e possibilite que os docentes façam de sua aula uma atividade em que a interdisciplinaridade ocorra para que se promova uma aprendizagem mais efetiva.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, W. M., & Bock, A. M. B. (Orgs.). (2016). *A dimensão subjetiva do processo educacional*. São Paulo, SP: Cortez.

- Castello-Pereira, L. T. (2005). *Leitura e estudo: Ler para estudar e estudar para aprender a ler* (2ª ed.). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Chartier, R. (1998). *A aventura do livro. Do leitor ao navegador*. São Paulo, SP: UNESP.
- Clot, Y. (2001). Méthodologie en clinique de l'activité: L'exemple du sosie. In M. S. Delefosse & G. Rouan (Orgs.), *Les méthodes qualitatives en psychologie* (pp. 125-146). Paris: Dunod.
- Clot, Y. (2006). *A função psicológica do trabalho* (Trad. Adail Sobral). Petrópolis: Vozes.
- Clot, Y. (2010). Trabalho e poder de agir. Trad. Guilherme de Freitas, Marlene Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum.
- Clot, Y., et al. (2001). Entretien en autoconfrontation croisée: Une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, 140, 17-25.
- Geraldi, J. W. (1984). Prática da leitura de textos na escola. In J. W. Geraldi (Org.), *O texto na sala de aula* (2ª ed.). Cascavel: ASSOESTE.
- Kaufmann, J.-C. (2013). A entrevista compreensiva: Um guia para a entrevista de campo. Petrópolis – RJ: Editora Vozes; Maceió – AL: Edufal.
- Machado, L. R. S. (1989). *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez.
- Ramos, M. (2005). “Possibilidades e desafio na organização do currículo integrado”. In G. Frigotto, M. Ciavatta, & M. Ramos (Orgs.), *Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições*. São Paulo: Cortez.
- Saviani, D. (1989). *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz.
- Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: Fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro*, 12(34), 152-165.
- Silva, E. T. (1998). *Criticidade e leitura*. Campinas: ALB/Mercado de Letras.
- Vieira, C. T. (2007). “Ler para aprender. Uma concepção de leitura.” In M. E. Xavier (Ed.), *Questão de educação escolar: História, políticas e práticas* (Vol. I, pp. 167-182). Campinas, SP: Editora Átomo/Alínea.
- Vygotsky, L. S. (1984). *Pensamento e linguagem* (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem* (Trad. Paulo Bezerra). São Paulo: Martins Fontes.

Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação

Organizado por Vera Monteiro, Lourdes Mata, Margarida Alves Martins, José Morgado, José Castro Silva, Ana Cristina Silva, & Marta Gomes
9 e 10 Julho de 2018, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário

Mestrado em Educação Pré-Escolar: Construção partilhada da identidade profissional

Ana Teresa Brito

Ana Rita Glória

Cátia Amaral

Raquel Jesus

Resumo: A Unidade Curricular de Prática Supervisionada em Jardim-de-Infância tem lugar na etapa final do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Em articulação com o Seminário de Intervenção e Investigação, o seu principal objetivo é potenciar o desenvolvimento de uma prática profissional reflexiva e de qualidade. Pretende-se que as/os estudantes articulem modelos teóricos e de prática pedagógica, sustentados na investigação e na reflexão crítica partilhada; criem competências de tomada de decisão no contexto das suas opções pedagógicas, de modo fundamentado e reflexivo; e que sejam, progressivamente, capazes de organizar ambientes de aprendizagem de qualidade, respeitando e promovendo a identidade individual, cultural e social das crianças e adultos com quem desenvolvem a sua ação.

Nesta comunicação, a docente responsável pela unidade curricular e três estudantes finalistas, suas orientandas, apresentam uma reflexão crítica partilhada sobre o percurso experienciado nos eixos fundamentais em que a unidade curricular se ancora: (1) Seminários: apresentação, análise e discussão de situações reais; pesquisa sobre temas necessários à compreensão das situações e ao delineamento de ações educativas; (2) Supervisão pedagógica: apoio individual; discussão e reflexão sobre problemas/dúvidas, estratégias e metodologias; (3) Orientação Tutorial: apoio na (a) construção de uma investigação/intervenção decorrente da experiência e das atividades desenvolvidas no estágio; (b) articulação entre as práticas educativas e a intencionalidade pedagógica; (c) construção da identidade profissional.

A análise de registos escritos, durante e sobre o processo, e os focus groups/grupos de discussão realizados, traduzem a relevância de refletir partilhadamente sobre o processo de aprendizagem vivido para a construção ativa da profissionalidade.

A UNIDADE CURRICULAR DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA – UMA SINFONIA SINGULAR

Sinfonia – Todos os sons juntos, [συμ=Syn] e [φωνία=fonia] (Wikipédia, 2018)

Lugar da unidade curricular na formação – objetivos, conteúdos e metodologias

A Unidade Curricular de Prática Supervisionada em Jardim-de-Infância surge no final do percurso formativo de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Em articulação com o Seminário de Intervenção e Investigação, tem a finalidade maior de fomentar nas/nos estudantes finalistas o desenvolvimento de uma prática profissional reflexiva e de qualidade. Os seus objetivos de aprendizagem (conhecimentos, aptidões e competências), visam a articulação de modelos teóricos e a prática pedagógica, sustentada na investigação e na reflexão crítica partilhada; a criação de competências de tomada de decisão para as opções pedagógicas e didáticas a tomar, de modo fundamentado e reflexivo; a organização de ambientes de aprendizagem de qualidade, possibilitando o desenvolvimento de um currículo integrado, com atividades significativas, e adequado as características de cada contexto; o relacionamento positivo no contexto da comunidade educativa, cooperando com os diferentes parceiros, estabelecendo relações de segurança com as crianças/famílias e promovendo a cooperação entre elas; a avaliação, da sua intervenção e das aquisições das crianças, numa perspetiva formativa, e a preparação para a elaboração do relatório sobre a prática supervisionada (RPES).

Com suporte nos objetivos apresentados, esta Unidade Curricular (UC) propõe um programa académico flexível, procurando desenvolver um conjunto de competências que potenciam a integração de aspetos teóricos e práticos necessários à planificação, organização, intervenção e avaliação da prática pedagógica no âmbito da educação pré-escolar, trabalhadas em articulação com as restantes UC do terceiro e último semestre de formação do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE). Procuramos, assim, abordar, de modo integrado, enquadrado na prática pedagógica e em articulação com as diferentes UCs, temas chave desta etapa final de formação, onde se destacam a promoção de ambientes educativos de qualidade; a gestão do currículo pelo educador; a avaliação como elemento regulador e promotor da qualidade de ensino; os aspetos

éticos e deontológicos na atividade do educador de infância e a investigação aliada à prática pedagógica.

Consoante as necessidades complementares de formação, decorrentes das vivências e aprendizagens das/dos estudantes estagiários no contexto de estágio, são trabalhados temas específicos. Se o objetivo desta UC se centra no desenvolvimento de saberes e competências que se enquadrem numa prática profissional de qualidade, pretende-se que os conteúdos programáticos, sem estarem fechados, tenham adequação gradual à medida das necessidades dos estudantes. Nesta etapa da sua formação, os estudantes já completaram grande parte das UCs teóricas e teórico-práticas do seu plano de estudos. Deste modo, a maioria dos conteúdos já foi abordada noutras UCs, cabendo a esta UC detetar vulnerabilidades na integração desses saberes e na sua tradução para a prática pedagógica. No âmbito da supervisão, são lembrados, e/ou aprofundados, alguns desses saberes. Consideramos essencial, para além da monitorização das competências práticas de gestão do grupo e dos saberes, analisar em contexto, as questões éticas inerentes ao exercício da prática profissional do educador de infância, assim como aspetos relacionados com as competências gerais e específicas requeridas pelo seu perfil profissional (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Sendo os objetivos desta UC orientados para o desenvolvimento de saberes e competências que enquadrem uma prática profissional de qualidade, consideramos que esta não se consegue atingir sem: (1) Uma atitude crítica e reflexiva que sustenta um educador proactivo, autorregulado e interveniente; (2) Uma tradução de conteúdos teóricos para a prática de forma coerente e contextualizada; (3) Uma análise cuidada da realidade para uma adequação das estratégias usadas. Para tal, é essencial a monitorização e o suporte dado pelos supervisores/coordenadores, apoiando cada estudante no seu percurso de formação profissional, de modo potenciar o desenvolvimento de práticas que, para além de traduzirem pressupostos de qualidade assentes na evidência e boas práticas, sejam coerentes com a sua identidade enquanto profissional. Nesse sentido, as metodologias assentam numa lógica participativa e flexível, para conseguirem adaptar-se a esta evolução e à diversidade de necessidades dos vários estudantes e dos vários momentos da sua formação.

É também importante sublinhar que esta UC funciona em articulação com o Seminário de Intervenção e Investigação no Jardim de infância, de modo a que os saberes e conteúdos apresentados no relatório final sejam o reflexo do trabalho desenvolvido nas duas UCs.

Nesta comunicação, a docente responsável pela unidade curricular e três estudantes finalistas, suas orientandas, apresentam uma reflexão crítica partilhada sobre o percurso experienciado nos eixos fundamentais em que a unidade curricular se ancora: (1) Seminários: apresentação, análise e discussão de situações reais; pesquisa sobre temas necessários à compreensão das situações e ao delineamento de ações educativas; (2) Supervisão pedagógica: apoio individual; discussão e reflexão sobre problemas/dúvidas, estratégias e metodologias; (3) Orientação Tutorial: apoio na (a) construção de uma investigação/intervenção decorrente da experiência e das atividades desenvolvidas no estágio; (b) articulação entre as práticas educativas e a intencionalidade pedagógica; (c) construção da identidade profissional.

A análise de registos escritos, durante e sobre o processo vivido no contexto desta UC, e os quatro focus groups/grupos de discussão realizados após a sua conclusão (junho/julho, 2018), foram a base para construirmos a comunicação que, em seguida, apresentamos. O caminho percorrido sublinha que “a forma ‘como’ os conteúdos são abordados e trabalhados na formação será tão determinante para o sucesso da aprendizagem e da aplicação à prática quanto o teor dos próprios conteúdos” (Brito, 2016).

OS TRÊS ANDAMENTOS DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA REFLEXIVA E PARTILHADA

Seminários – A orquestra

Tendo os Seminários constituído o primeiro *andamento* em orquestra – porque foi em grupo/turma que se realizaram – iniciamos a nossa reflexão a partir dos mesmos, pela voz, complementar e partilhada, de cada formanda. Como refere Cátia Amaral, a partilha entre colegas de percurso, foi essencial para ampliar o olhar sobre a prática pedagógica:

O primeiro passo foi dado sobre a forma de seminários, que se caracterizaram como grandes momentos de partilha de inquietações, desorientações, orientações, descobertas e conquistas entre mestrandas e professoras. Na minha opinião, os

seminários foram essenciais porque pude partilhar o meu percurso com colegas a realizar este mesmo percurso – embora os contextos e as dificuldades fossem diferentes, estas partilhas tornavam-nos mais fortes e preparadas para voltar à prática. A par dos seminários surgiram a supervisão pedagógica e a orientação tutorial numa ligação mais estreita entre mestranda e professora orientadora.

Ana Rita Glória, também reforça a perceção do impacto que os seminários tiveram na sua etapa formativa final, destacando a ligação com a sua escolha metodológica, fundamentada e intencional, no âmbito da investigação. Expressa, ainda, o grupo como comunidade de aprendizagem, potenciadora do enriquecimento de saberes e criatividade:

Os seminários são fundamentais, pois neles cada estudante pode partilhar a sua experiência, expondo casos autênticos do seu contexto educativo, nomeadamente problemas, dúvidas ou até estratégias que outra colega pode utilizar na sua realidade, pois, por vezes, existem situações semelhantes. Esta articulação entre a teoria e a prática permite o melhor dos ensinamentos e aprendizagens, e possibilitou ainda, no meu caso, a emergência de uma metodologia de investigação-ação. Esta é a metodologia que melhor se adapta ao ensino porque é a mais objetiva, fundamentada, personalizada e, simultaneamente, reflexiva; a partir dela, recolhemos dados concretos de uma determinada realidade que estamos a conhecer, observar e investigar, podemos pesquisar o que a literatura refere acerca desse tema, podemos refletir e agir. Esta partilha em seminário não só promove o estar em comunidade, e ser comunidade, como valoriza a interajuda, a reflexão e o enriquecimento de saberes. Estes conhecimentos partilhados são, por vezes, berços de onde emergem novas ideias criativas, como sucedeu comigo, aquando do meu estágio. É tornar real que todas caminhamos lado a lado, nesta formação de educadores.

Finalmente, Raquel Jesus, destaca a relevância singular dos seminários para a preparação e intervenção no contexto singular do seu estágio – o contexto hospitalar:

A partilha ao longo dos seminários foi essencial, não só para me preparar para o estágio que iria enfrentar, mas também para me dar força ao longo do mesmo. Antes de iniciar o estágio, os seminários foram muito importantes uma vez que estudamos situações reais e podíamos discutir, umas com as outras, as diferentes perspetivas que tínhamos em relação a determinado assunto. Estes também nos deram oportunidade, antes do estágio iniciar, de conhecermos bem todas as suas etapas, do período de observação ao de intervenção, e paralela investigação que teríamos de realizar, tendo em vista o Relatório Final. Ao longo do estágio, a partilha de experiências entre todas foi muito rica, tanto a nível pessoal como profissional, nomeadamente, por termos oportunidade de colocarmos questões umas às outras e, algumas vezes, partilhar algumas situações menos boas inerentes aos contextos onde nos encontrávamos. Aquela partilha fazia-nos sentir

que nos apoiávamos – que mesmo que o estágio durante aquela semana não tivesse corrido tão bem, a próxima semana já ia correr melhor e que nunca estávamos sozinhas nesta caminhada.

Sublinhamos, deste modo, como *forças* dos Seminários, a partilha entre colegas de diferentes inquietações, conquistas, estratégias, ancoradas nos contextos de estágio.

Surgiu ainda a proposta de alternar seminários de grupo/turma, com seminários de pequenos grupos – estudantes e orientadora – de forma a potenciar a voz de todos, e a criar uma esteira para o trabalho de orientação do RPES. Como mais à frente apresentaremos, também se propõe que nesta orientação existam momentos de partilha em pequeno grupo de orientandas, simultaneamente com os tempos de tutoria individual.

Estágio – O terceto

No contexto de estágio, as experiências partilhadas em seminário aprofundam-se, traduzem-se em novos desafios, engrandecem-se.

A possibilidade de reflexão e escolha partilhada sobre o local onde o Estágio se irá realizar, dá início a um percurso onde se recorda o percurso formativo vivido até ao momento. Da Licenciatura em Educação Básica, ao primeiro semestre vivido no Mestrado em Educação Pré-escolar, rememoram-se contextos de prática e reflete-se sobre os desafios que se desejam enfrentar nesta última etapa da formação.

É neste contexto que as três estudantes finalistas e solicitam e seguem percursos distintos – Raquel, luta com determinação pela possibilidade de realizar o seu estágio final em contexto hospitalar oncológico; Cátia, pela possibilidade de estagiar num contexto onde o Modelo Pedagógico – Pedagogia em Participação – que a motiva singularmente, é a base da intervenção; Ana Rita, que vai estagiar no seu local de trabalho onde sempre trabalhou no contexto de creche, experimenta a ação e intervenção pedagógica com as crianças noutra etapa de desenvolvimento, solicitando que a Educadora Cooperante, com quem vai ensaiar a sua profissionalidade, seja aquela com quem mais se identifica.

As palavras que em seguida transcrevemos, dão conta da relevância desta possibilidade de escolha no processo de formação. Como sublinha Raquel Jesus:

Antes de iniciar o meu estágio [em contexto hospitalar] tinha algum receio de não conseguir lidar com algumas situações menos boas e que são inevitáveis neste contexto. Iriam ser quatro meses e em quatro meses criam-se muitos laços que pode tornar situações, como a morte, mais difíceis de enfrentar. [Acredito que] intervir neste contexto é crescer, não só a nível profissional, mas também pessoal. Na minha opinião, é essencial perceber que a partilha de conhecimento e de experiências não está limitado a uma sala com educador, auxiliar e crianças.

Também Cátia Amaral, afirma a relevância desta possibilidade de escolha:

O contexto em que se desenvolveu o estágio foi criteriosamente escolhido, na medida em que o estabelecimento educativo tem vindo a implementar, no seu todo, a perspectiva da Pedagogia-em-Participação na sua prática pedagógica nos últimos três anos, o que serviu a problemática do relatório, para que se verificasse uma harmoniosa articulação entre prática e a pesquisa teórica.

Ana Rita Glória, que solicitou a oportunidade de escolher a Educadora Cooperante no contexto de estágio onde já trabalhava, destaca a contribuição da Educadora Cooperante na construção da sua profissionalidade:

Refletindo agora sobre a minha prática diária nesta sala, devo destacar o relevante papel da Educadora Cooperante como mentora ao longo deste estágio, orientando-me e auxiliando-me a refletir sobre aspetos fundamentais para a construção da profissionalidade do educador de infância – sobre a minha pessoa, sobre a educação que eu própria recebi em infância e como esta contribuiu para o ser humano que sou hoje; sobre a importância do olhar atento para a individualidade de cada criança e, simultaneamente, para o grupo; sobre a necessidade de escuta, e reflexão sobre os valores em que acredito e quais são essenciais transmitir às crianças.

A escolha singular – de um contexto institucional, de um modelo pedagógico, de uma educadora cooperante – e a sua possibilidade, conferiu a cada percurso um especial envolvimento e sentido de compromisso face à escolha realizada.

Os três *tercetos* que, então, se estabeleceram – alunas finalistas, educadoras cooperantes e supervisora da ESEI Maria Ulrich – através do diálogo e reflexão partilhadas, constituíram-se como fonte de aprendizagem, questionamento e descoberta partilhada do percurso de Prática Supervisionada em Jardim de infância. Como sublinha Cátia Amaral:

A primeira visita da Professora Orientadora sinalizou mais etapa no meu percurso e uma ocasião para fazer um balanço geral do estágio. Foi um reforçar de um feedback positivo e construtivo da Professora Orientadora e da Educadora Cooperante que resultou em motivação para continuar nesta busca pela

construção da profissionalidade (...) Através de uma observação atenta, consegui encontrar um espaço para promover a emergência de um projeto com significado e verdadeiramente vivido pelas crianças que se revelaram envolvidas e interessadas. Com especial enfoque neste projeto, a educadora deu-me espaço para desenvolver a minha intervenção com um cariz mais autónomo, tornando-se, portanto, numa experiência muito rica para a construção da minha profissionalidade. (...) As visitas da professora orientadora, são uma oportunidade para pensar, refletir, para verbalizar e dar sentido a alguns pensamentos que poderiam passar com mais leveza.

Esta mais valia é também destacada por Raquel Jesus, que relata uma situação vivida, neste tempo de reflexão conjunta:

Até à primeira visita da professora Ana Teresa Brito, eu nunca tinha associado o facto de ter passado por uma situação complicada de saúde, quando nasci, ao meu percurso atual; por vezes, é ao conversarmos com o outro, partilharmos as nossas experiências, que surgem ideias sobre as quais nunca tínhamos refletido. Ter o apoio da minha orientadora ao longo de todo este percurso foi muito enriquecedor, poder partilhar práticas, e, acima de tudo, sentir sempre que tinha alguém que estava do meu lado, que me apoiaria sempre ao longo de todo o meu percurso.

No contexto da reflexão partilhada sobre o processo de supervisão, Ana Rita Glória destaca a relevância de repensar o número de visitas (três) durante o estágio, sublinhando a relevância dos momentos de reflexão fundamentada e crítica que as caracterizam:

Relativamente à supervisão nesta etapa do mestrado – exatamente por pensar que este apoio é extremamente importante, e pode auxiliar a delinear caminhos e propostas interventivas com o grupo de crianças com o qual estamos a estagiar – considero que deveriam existir mais visitas ao local de estágio e/ou mais reuniões com a supervisora.

As alunas finalistas destacam, deste modo, como *forças* maiores desta etapa: a importância da escolha partilhada do local de estágio; as reuniões conjuntas de partilha e reflexão com supervisor, educador cooperante e estagiária finalista; e a relevância da relação estabelecida entre Estagiária finalista e a Educadora Cooperante.

Sublinham, ainda, a centralidade do diário de bordo/notas de campo como instrumento que permite “registar para treinar” a expressão da observação, da reflexão e da projeção de um projeto de intervenção, que vá ao encontro das características e necessidades do observado. Destacam, ainda, que o modo como o Modelo Pedagógico presente em cada contexto de estágio é apropriado e traduzido pelo educador, potencia-o (ou não). As

estudantes tomaram especial consciência do impacto da coerência entre o que o Educador defende e a forma como atua, no bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem das crianças, das suas famílias, e da equipe pedagógica que integram.

Propõem, por fim, que sejam realizadas mais visitas da professora supervisora, para aprofundar a partilha em contexto e a reflexão conjunta ‘em terceto’.

Relatório final – Orientação Tutorial: O dueto

No momento em que esta comunicação foi realizada, em quarteto, o dueto constituído por estudante finalista/orientadora, encontrava-se em fases distintas – um dos Relatórios Finais da Prática de Ensino Supervisionado (RPES) já tinha sido entregue e defendido publicamente; outro estava em fase final de escrita; e o terceiro, em plena construção.

Deste processo, as alunas destacam a relevância de encontrar o espaço de autonomia e expressão do caminho de profissionalidade, construído pela estudante finalista, com apoio da docente/supervisora; recordando o pensamento de Vygotsky, Ana Rita Glória descreve-o como “acontecendo na Zona de Desenvolvimento Próximo”, entre orientadora e alunas. Como também sublinha Cátia Amaral:

A par dos seminários, surgiram a supervisão pedagógica e a orientação tutorial numa ligação mais estreita entre mestranda e professora orientadora (...) Com o objetivo de desenvolver e impulsionar uma sólida construção da profissionalidade percorremos um caminho de prática pedagógica, pesquisa e reflexão. Um caminho que se revelou exigente e intenso, mas, (...) que se traduziu em diferentes momentos e formas de partilha, orientação e motivação para aprofundar a aquisição de um conjunto de saberes e vivências de experiências enriquecedoras para uma constante construção da profissionalidade quer, no campo da investigação quer, no campo da prática pedagógica em constante articulação e significação.

A ligação entre investigação e intervenção foi sublinhada por todas como fundamental, destacando a relevância da apropriação singular do guião do RPES, que orienta mas não é rígido na sua essência.

No caminho de construção do seu RPES, Raquel Jesus destaca esta singularidade do percurso de pesquisa:

No que diz respeito ao RPES, apesar de este ainda não estar terminado, sinto que é um Relatório muito pessoal, que se baseia no portefólio que já realizei ao longo do estágio, com questões minhas e que realmente me inquietaram durante a

prática. (...) Apesar de haver mais Relatórios sobre o contexto hospitalar, cada experiência é única e as questões que fui colocando ao longo do mesmo são um pouco diferentes das que já haviam sido estudadas. Apesar de nem sempre ser fácil, sinto que este é um RPES realmente baseado na minha prática e do qual me vou orgulhar bastante quando estiver terminado.

Já Cátia Amaral, após ter defendido publicamente o seu RPES, sublinha, no diálogo com as colegas, a aprendizagem que a defesa e discussão do seu RPES constituiu, entre finalista e júri. Acresce a esta sua reflexão, a da professora orientadora que sublinha a aprendizagem que acontece também entre os membros do júri de duas instituições com características próprias – ESEI Maria Ulrich e ISPA – ampliando saberes e aprofundando-os.

Como resultado dos focus groups/grupos de discussão realizados, tradutores da relevância de refletir partilhadamente sobre o processo de aprendizagem vivido para a construção ativa da profissionalidade, surge a proposta de existirem reuniões periódicas do grupo de estudantes finalistas com a sua orientadora na elaboração do RPES, para além da orientação individual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – EM QUARTETO

No final da construção da presente comunicação, sublinha-se a dimensão articulada, holística, das três etapas de formação inerentes à unidade curricular de Prática Supervisionada em Jardim de Infância, e a relevância da Escola de formação ser, também ela, coerente na forma como ensina o que espera das suas estudantes enquanto futuras profissionais. Juntas, em quarteto, afirmamos:

Não podemos querer que as estudantes sejam educadoras atentas e potenciadoras da voz das crianças e da sua participação ativa, se a Escola de formação – os professores, a metodologia das aulas, dos encontros – não lhes tiver dado voz e apelado à sua participação ativa.

As palavras de Ana Rita Glória reuniram o consenso das três estudantes finalistas na expressão do vivido nesta unidade curricular, onde a reflexividade se destaca como fundamental na formação e construção da profissionalidade em Educação de infância:

O fator de relevo que destaco desta unidade curricular é, sem dúvida, a reflexividade. Aqui reaprendemos a pensar, a questionarmo-nos interiormente. Aprendemos a valorizar o enorme e precioso instrumento profissional que é a reflexão e como nos ajuda a construir conhecimento. Esta reflexão, mergulha-nos numa introspeção da pessoa que cada um de nós é atualmente, quer na prática profissional diária, quer na vida pessoal, (...). Auxilia-nos, enquanto futuras educadoras, por duas vias: não só para agir com intencionalidade educativa fundamentada nas diversas intervenções diárias com as crianças, mas também promove um autoconhecimento ao próprio educador.

NOTA FINAL

É preciso fazer um esforço grande para passar do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível em que se buscam interpretações articuladas e justificadas e sistematizações cognitivas. (...) Nestes contextos formativos com base na experiência, a expressão e o diálogo assumem um papel de enorme relevância.

Alarcão, 2010

Como docente responsável pela unidade curricular, deixo um profundo agradecimento às três estudantes finalistas, pela aprendizagem que a reflexão crítica partilhada sobre o percurso experienciado, nos eixos fundamentais em que a unidade curricular se ancora, constituiu para mim. Como tão bem afirma Paulo Freire (2002), “Ensinar exige disponibilidade para o diálogo”:

Como professor não devo poupar a oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um facto, ao expor minha posição. Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer. (p. 50)

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Amaral, C. (2018). *As especificidades do papel do educador de infância em jardim de infância na perspetiva da pedagogia-em-participação* (Relatório da Prática de Ensino

Supervisionada não publicado). ESEI Maria Ulrich / ISPA – Instituto Universitário, Lisboa.

Brito, A. T. (2015). Formação: Construindo conhecimentos, competências e atitudes para melhor intervir. In Carvalho, Almeida, Felgueiras, Leitão, Boavida, Santos, . . . Franco (Eds.), *Práticas recomendadas em intervenção precoce na infância: Um guia para profissionais*. Coimbra: ANIP.

Glória, A. R. (2018). *Autorregulação – “O que é isso? Preciso disso para brincar?”* (Relatório da Prática de Ensino Supervisionada não publicado). ESEI Maria Ulrich / ISPA – Instituto Universitário, Lisboa.

Jesus, R. (2018). *A importância do educador de infância em contexto hospitalar oncológico* (Relatório da Prática de Ensino Supervisionada não publicado). ESEI Maria Ulrich / ISPA – Instituto Universitário, Lisboa.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia*. S. Paulo: Paz e Terra.

Wikipédia. (2018). *Sinfonia*. Consultado em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sinfonia>

Legislação e regulamentos consultados

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto – Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Regulamento do Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada dos Mestrados em EPE e EPE e 1º CEB, 2016. Lisboa: ISPA-IU e ESEI Maria Ulrich.

Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação

Organizado por Vera Monteiro, Lourdes Mata, Margarida Alves Martins, José Morgado, José Castro Silva, Ana Cristina Silva, & Marta Gomes
9 e 10 Julho de 2018, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário

O autocuidado do cuidador familiar: Intervenção psicoeducativa para o desenvolvimento de competências pessoais/sociais

Lisneti Castro

Dayse Neri de Souza

Anabela Pereira

Resumo: Capacitar cuidadores familiares para a tarefa de cuidar, exige que no processo de ensino e aprendizagem sejam contemplados aspetos relacionados com o desenvolvimento da vida adulta. *Objetivo:* apresentar na íntegra uma proposta de intervenção psicoeducativa fundamentada no desenvolvimento de competências pessoais/sociais nos cuidadores familiares. *Método:* estudo de cariz qualitativo e paradigma interpretativo. Participaram 10 cuidadores de ambos os sexos. Os utentes foram contactados pela equipa de enfermagem das Unidades de saúde de Aveiro e Ovar em Portugal. Todas as sessões de intervenção foram conduzidas por meio de dinâmica de grupo, e as competências abordadas foram: autoconhecimento, empatia, autoestima, assertividade, resiliência e suporte social. Os dados foram recolhidos no período de janeiro a julho/2016. A análise de conteúdo foi realizada com o apoio do Software webQDA. *Resultados:* pode-se verificar que os cuidadores possuíam as competências, porém não conseguiam nomeá-las nem identificá-las no seu repertório comportamental. Após a intervenção estes, denotaram consciencialização sobre a necessidade de terem maior atenção com o seu autocuidado. *Conclusão:* Este estudo trouxe ao de cima um novo olhar para o autocuidado dos cuidadores familiares.

Palavras-chave: Cuidador familiar, Competências pessoais/sociais, Psicoeducação, Autocuidado.

INTRODUÇÃO

O diagnóstico de uma doença grave e incapacitante é um episódio que poderá acarretar inúmeras modificações num núcleo familiar. Face a necessidade de cuidados que o familiar dependente necessitará, a família, por sua vez, terá que se ajustar em seu funcionamento de forma a que possa assegurar conforto e bem-estar ao familiar que necessita de cuidados

e nos quais serão efetuados geralmente a longo prazo e no domicílio (França, 2010; Machado, 2012; Sequeira, 2010).

De acordo com Martins, Ribeiro e Garrett, (2003), geralmente o cuidador familiar quando assume esta atividade terá que confrontar-se com mudanças significativas que terão impacto na sua vida pessoal, laboral, social e familiar.

Pereira (2013) refere que a tarefa de cuidador informal familiar vai muito além do simples auxílio à pessoa que se encontra incapacitada. Segundo este autor, os cuidadores familiares, são os principais responsáveis em assegurar o bem-estar dos familiares que se encontram em situação de dependência e além disso são vistos pelo Sistema Nacional de Saúde como uma mais-valia, tendo em conta que podem complementar com a tarefa de cuidar, aquilo que os serviços de saúde que por qualquer motivo, não conseguem atender atempadamente.

O início da atividade de cuidador informal pode ocorrer de duas formas: a primeira pode ocorrer de forma progressiva, ou seja, o quadro de saúde do familiar cuidado pode evoluir de forma negativa; A segunda, geralmente ocorre de forma imprevisível e inesperada, motivo pelo qual o cuidador nunca ou quase nunca estará preparado para a função que irá desempenhar (Sousa, Figueiredo, & Cerqueira, 2006).

Integrar o familiar cuidador na função de cuidador informal, implica dotá-lo de habilidades e/ ou competências para que possa sentir-se apto para o exercício desta tarefa. Para que isto ocorra, segundo Sequeir (2010), é necessário que seja estabelecido parceria entre os profissionais de saúde e os cuidadores, no sentido de que seja providenciado de forma orientada e sistemática, alternativas de suporte com caráter assistencial, a fim de que o cuidador sinta-se apoiado com informações/formações que lhe possibilitem desempenhar esta tarefa de forma eficiente.

Contudo, não basta capacitar o cuidador apenas para lidar com a doença que cuida, é preciso ter em conta:

“(…) a compreensão que o cuidador tem em relação a potenciais fonte de stress, recompensas e satisfação da prestação de cuidados; eficácia das estratégias de coping, suporte social recebido; motivação para prestar cuidados, e relação com a pessoa de quem cuida” (Figueiredo, 2007, p. 144).

Para que haja este tipo de entendimento sobre a tarefa de cuidar, torna-se necessário promover aos cuidadores ações de informação/formação que

possuam o caráter psicoeducativo, que estejam sustentadas em parâmetros de suporte emocional, social, alívio e psicoterapêutico (Lage, 2005). Tais ações deverão ser desenvolvidas com o propósito de fazer com que o cuidador consiga sentir-se confortável para cumprir às exigências do exercício deste papel. Poderá ser desta forma que o mesmo obterá o equilíbrio fundamental para o seu desempenho ao mesmo tempo que estará em condições de reconhecer suas necessidades (Pereira, 2013).

Assim sendo, é fundamental que nas propostas de intervenção/formação seja levado em conta a aprendizagem a partir do desenvolvimento da vida adulta, considerando que grande parte dos cuidadores encontra-se nesta etapa de vida.

Importante salientar que são inúmeros os trabalhos orientados para a formação de cuidadores familiares. Contudo, não é comum verificar entre os trabalhos já publicados, algum destaque nas propostas de formação/intervenção, a conjugação entre as experiências adquiridas ao longo da vida e o desenvolvimento da fase adulta. Por esta razão surgiu o interesse em construir uma proposta de formação/intervenção que focasse este aspeto. Para esse efeito, foi elaborada a seguinte questão: uma formação para cuidadores familiares que contemple em seu arcabouço teórico o desenvolvimento da vida adulta, facilitará o processo de ensino aprendizagem destes no que respeita à aquisição de competências para o cuidado e o autocuidado?

REFERENCIAL TEÓRICO

A tarefa de cuidar de um familiar dependente é uma atividade muito específica e que exige do cuidador uma série de habilidades para lidar com situações que até então eram desconhecidas, de modo a facilitar a atuação Archbold, Stewart, Greenlick e Harvath (1990) sugerem uma transição singular que deverá ter em conta não só o contexto da doença, mas também todos os acontecimentos originados desde o início do adoecimento do familiar até ao momento em que se dá do papel de cuidador informal.

Schumacher 1995 (cit. por Cardoso, 2011) ao retratar a situação de transição para o papel de cuidador, sublinha que tanto o cuidador como o familiar a ser cuidado vivenciam esta etapa que se inicia, a partir do momento que o familiar aceita desempenhar a tarefa, podendo ser influenciado por três distintos níveis de redes sociais: relações interpessoais, relações institucionais e estratificação social. Esta última é mais alargada e hierarquizada, tendo em conta que a sua estrutura se dá a partir da situação socioeconómica, género, etnia, idade, regras, organização familiar, papel no trabalho, recursos disponíveis e as diferentes formas de compensação a que as pessoas estão sujeitas.

Em termos práticos, o processo de transição para o exercício da atividade de cuidador familiar desencadeia um maior desenvolvimento e estreitamento das relações entre as instituições de saúde, profissionais de saúde, membros familiares, amigos, vizinhos ou voluntários, sendo que estes últimos poderão servir de suporte social para o cuidador informal familiar (Cardoso, 2011).

Além desses aspetos, a transição para o exercício da tarefa de cuidador, deve contemplar também ações de formação com vistas a favorecer uma aprendizagem contínua e dinâmica de forma que o cuidador possa sentir-se apto para o desempenho desta tarefa.

Capacitar o cuidador levando em conta não só as intercorrências que a tarefa impõe, mas também às suas necessidades individuais, exige que no seu processo de ensino e aprendizagem, seja assinalado os aspetos que norteiam o seu desenvolvimento e a forma como ocorre a sua aprendizagem na fase adulta.

MÉTODO

O estudo foi cariz qualitativo e paradigma interpretativo. Participaram 10 cuidadores de ambos os sexos. Os utentes foram contactados pela equipe de enfermagem das Unidades de saúde de Aveiro e Ovar. Toda a intervenção foi conduzida por meio de dinâmica de grupo, e as competências abordadas foram: Autoconhecimento, empatia, autoestima, assertividade, resiliência e suporte social. Os dados foram recolhidos no período de

janeiro a julho/2016. Foi realizada a análise de conteúdo com o apoio do webQDA versão 3.0.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Cuidar no domicílio exige uma constante troca de conhecimentos, seja no âmbito da doença a ser cuidada, seja no autocuidado do cuidador, tendo em conta todas as implicações que resultam do desempenho da tarefa de cuidar.

O *Autoconhecimento* refere-se ao fato de conhecer seus pontos fortes e fracos, bem como demonstrar ter conhecimento sobre suas próprias capacidades. Neste estudo, a categoria “*possui autoconhecimento*” obteve 109 referências de unidades de texto, e a subcategoria *reconhecimento das próprias limitações* (12 referências unidades de texto), foi realçada a partir dos seguintes relatos:

(CI-4) “*sei conhecer as minhas limitações. Ora bem, eu sei reconhecer muitas vezes e os poucos amigos que tenho, reconheço e sei esperar e separar*”

(CI-5) “*Estou a cuidar da minha mãe, mas já estou a precisar de cuidados*”

A tarefa de cuidados exige que o cuidador tenha ao seu encargo inúmeras atividades, e estas por sua vez, poderão fazer com que o cuidador reconheça que tem suas próprias limitações para executá-las de forma contínua e por demasiado tempo. Este aspeto relaciona-se com o que diz Shyu (2000) que refere que o fato dos cuidadores reconhecerem suas limitações, tem como pano de fundo a necessidade dos profissionais de saúde envolvidos no processo, verificarem a melhor forma de gestão das necessidades do cuidador vs. necessidades da pessoa cuidada.

A *Empatia*: competência esta que no contexto das relações humanas é essencial e significativa para o estabelecimento de relações harmoniosas, uma vez que promove a compreensão e aceitação do outro. É também reconhecida como uma das mais importantes competências comunicacionais (Caldeira & Veiga, 2011; Veiga, 2007).

Neste estudo a *categoria* “*possui empatia*” obteve 8 unidades de texto com a *subcategoria*: *Colocar-se no lugar do outro* (2 unidades de texto), assim exemplificada pelos cuidadores:

(CI-8) “*Eu consigo me colocar no seu lugar. Eu peço muito a Deus pra ter esse ar risonho, porque se não doutora, ai está, ponha-se no meu lugar, todos os dias... Como é que nós temos de andar*”.

Exercer a tarefa de cuidador informal não é fácil, porém, apesar de todas as dificuldades que os cuidadores vivenciam no seu dia-a-dia, ainda conseguem demonstrar que estão disponíveis para entender e se colocar no lugar do outro. Isto pode contribuir para facilitar as suas relações com o familiar que esta sendo cuidado (Carraro & Radünz, 1996; Oliveira & D’Elboux, 2012). Fica evidente que os cuidadores participantes deste estudo possuem a competência da empatia.

Acerca da *Autoestima*, costuma-se dizer que o indivíduo possui a competência de autoestima, quando consegue ser capaz de fazer uma avaliação positiva de si mesmo, levando em conta os acontecimentos passados, suas capacidades atuais e perspectivas de futuro (Jardim & Pereira, 2006). Neste estudo a *categoria* “*possui autoestima*” apresentou (76 unidades de texto) e a *subcategoria facilidade em lidar e reconhecer os seus defeitos e qualidade* (17 unidades de texto).

(CI-5) “*Sei que tenho defeitos, mas sinto-me bem comigo mesmo, precisamente coloco Deus em primeiro lugar, esse é o meu lema e toda a gente que não consegue, sei que não é feliz... Eu sou linda porque me vejo mais por dentro do que por fora. Sempre tive críticas contra mim, mas nunca as valorizo, apenas penso no bem ou mal que podem me causar*”.

Relativamente a esta competência Wullschleger, Lund, Caserta e Wright, 1996; Ashworth e Baker, 2000; Martins, 2006 (cit. por Cardoso, 2011), chamam atenção para o fato de que essa atividade potencializa no cuidador o sentimento de responsabilidade, partilha de amor e suporte, desenvolvimento pessoal, sensação de proximidade com o recetor de cuidados e também faz com quem os cuidadores tenham a sua autoestima reforçada, uma vez que passam a sentir satisfação e orgulho por estarem a fazer o bem a quem precisa.

Assertividade, ou *ser assertivo* implica na sistematização de um processo que envolve uma aprendizagem que deve ter em conta as necessidades da pessoa em questão, os objetivos que quer atingir, as

circunstâncias em que deverá exibir comportamentos assertivos e as técnicas que utilizará (Jardim & Pereira, 2006). A categoria “*ser assertivo*” contou com (44 unidades de texto) e a subcategoria *liberdade de expressão e sentimento* teve (14 unidades de texto).

(CI-2) “*Tento levar, isso não quer dizer que a minha opinião seja aceite. Eu tenho que aceitar isso, muitas vezes ponho uma opinião e a opinião da pessoa é completamente contrária à minha, não podemos pensar todas da mesma maneira, não é? Sim eu respeito a opinião que for posta, assim como eu também desejo que respeitem a minha*”.

Ser assertivo ajudará o cuidador informal familiar a reconhecer e interpretar cognitivamente as distorções de comunicação, além de ser possível este ficar mais esclarecido quanto aos problemas emergentes de suas relações interpessoais e ainda ficará melhor preparado para o reconhecimento e imediata atuação no sentido de melhorar os sentimentos positivos e negativos relativos à tarefa de cuidados (Cardoso, 2011; López & Crespo, 2007; Northouse et al., 2002; Sousa, 2007).

Indivíduos ou núcleo familiar dotados de Resiliência, possuem a capacidade de vivenciarem uma situação de *stress* e mesmo que sofram alterações, conseguem ultrapassá-las sem no entanto demonstrarem desequilíbrio (Pinheiro, 2004).

A categoria “*ser resiliente*” neste estudo, alcançou (41 unidades de texto) e a subcategoria *capacidade para seguir em frente* (15 unidades de texto).

(CI-6) “*Tenho resiliência para superar isso, tenho, tenho que ter, pois tenho dois filhos ainda. Não digo como ela me disse noutro dia, vou me agarrar e dar prioridade aos filhos, isso não. Prioridade é minha, eu é que tenho que me curar a mim próprio, não vão ser os meus filhos e não vou me agarrar aos meus filhos a pensar que eles é que vão me ajudar. Eles vão precisar da minha ajuda, portanto, eu tenho que cuidar a mim próprio, para poder ajudar a eles*”.

Diante da enormidade de fatores de riscos, o indivíduo torna-se resiliente quando se convence da sua capacidade de autorregulação e autoestima, ou seja, o indivíduo ao ter mais consciência das suas capacidades, terá melhores condições de se tornar mais confiante e resistente para se confrontar com as situações adversas que possam surgir no seu ciclo de vida (Cardoso, 2011).

Por fim, a competência *Suporte social* ou as redes de suporte social podem auxiliar os cuidadores na medida que atua diretamente na diminuição

dos sintomas de *stress*, depressão e aumenta o sentimento de satisfação com a vida e a saúde dos familiares cuidadores (Mestre, 2010). *Na categoria “possui suporte social” foram encontradas (83 unidades de texto) e na subcategoria quem dá o suporte/filhos (15), cônjuge (8) unidades de texto.*

(CI-10) “*Eu já disse que só posso contar com os meus filhos*”

(CI-09) “*Se o meu marido cá estiver, eu tenho todo o apoio dele*”

Estudos efetuados por Figueiredo, (2007); Sequeira, (2010); Castro, Vagos e Neri de Souza (2013), salientam que as redes de suporte social são um instrumento de grande valia, pois quando são fortes, tem impacto direto na diminuição dos níveis de *stress* vivenciados pelos cuidadores informais familiares desempenho da tarefa de cuidar.

A *Avaliação da intervenção* foi o momento no qual os cuidadores por meio dos seus autos relatos demonstraram os seus níveis de percepção sobre a importância que deveriam dar ao seu autocuidado. Nesse aspeto, a *categoria “intervenção, desenvolvimento e aprendizagem para o cuidador”* apresentou (88 unidades de texto) e a *subcategoria distribuir tarefas e cuidar/limites* (23 unidades de texto).

Apesar de ser mencionado na literatura a eficácia ou não dos programas de intervenção com foco na psicoeducação (Cardoso, 2011), o programa aqui proposto apresentou resultados satisfatórios, tendo em conta que em sua maioria, os cuidadores demonstraram estar melhor consciencializados não só sobre os aspetos que envolvem a tarefa, mas também sobre a importância que devem dar ao cuidado consigo próprio. Vale ressaltar, que neste programa o autocuidado ganhou protagonismo na medida que os cuidadores foram estimulados a partir de suas próprias realidades, e verificarem de que forma poderiam, sem se sentirem culpados ou negligentes em relação ao seu familiar, cuidarem de si próprios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade de cuidador informal familiar vem ganhando relevância à medida que a longevidade ao nível mundial vem aumentando de forma acelerada. Porém, é preciso ter em conta que esta é uma atividade rela-

tivamente nova e que grande parte dos cuidadores familiares ainda não estão devidamente preparados para lidar tanto a nível físico como psicológico com um quadro de doença que por norma é grave, aguda e de longo curso.

Por este motivo, é fulcral que os profissionais de saúde estejam atentos às necessidades daqueles que no domicílio, tentam de todas as formas atender atempadamente o seu familiar que encontra-se dependente de cuidados de saúde. No entanto não basta apenas informar sobre a doença que os cuidadores estão a cuidar seguindo a lógica médica, é preciso também perceber o cuidador e as suas necessidades pessoais e sociais para que este possa sentir-se confortável e confiante nesta nobre tarefa.

Dito isto o objetivo deste estudo foi apresentar o programa de intervenção com as suas singularidades e pertinências, mas também revelar como de forma proficua promoveu uma maior consciencialização ao cuidador familiar.

REFERÊNCIAS

- Archbold, P. G., Stewart, J., Greenlick, M. R., & Harvath, T. (1990). Mutuality and preparedness as predictors of caregiver role strain. *Research in Nursing & Health*, 13(6), 375-384. <http://doi.org/10.1002/nur.4770130605>
- Ashworth, M., & Baker, A. (2000). Time and space: Carers' views about respite care. *Health & Social Care in the Community*, 8(1), 50-56. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1046/j.1365-2524.2000.00221.x/full>
- Caldeira, S. N., & Veiga, F. H. (2011). *Intervir em situações de indisciplina, violência e conflito*. Lisboa: Fim de Século.
- Cardoso, M. J. S. P. (2011). *Promover o bem-estar do familiar cuidador: Programa de intervenção estruturado* (Doctoral dissertation, Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Católica Portuguesa).
- Carraro, T., & Radünz, V. (1996). A empatia no relacionamento terapêutico: Um instrumento do cuidado. *Cogitare Enfermagem*, 1(2), 50-52. Retrieved from <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/cogitare/article/viewArticle/8739>
- Castro, L. M., Vagos, P., & Neri de Souza, D. (2013). *Sobrecarga objetiva e/ou subjetiva do cuidador informal* (Master's thesis, Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro).
- Figueiredo, D. (2007). *Cuidados familiares ao idoso dependente*. Lisboa: Climepsi Editores.

- França, J. C. P. M. O. (2010). *Saúde mental e necessidades nos cuidadores de familiares com demência* (Master's thesis, Departamento de Política e Ciência do Comportamento, Universidade Fernando Pessoa). Retrieved from <http://hdl.handle.net/10284/1641>
- Jardim, J., & Pereira, A. (2006). *Competências pessoais e sociais: Guia prático para a mudança positiva*. Porto: ASA.
- Lage, I. (2005). Cuidados familiares a idosos. In C. Paúl & A. Fonseca (Eds.), *Envelhecer em Portugal* (pp. 203-229). Lisboa: Climepsi Editores.
- López, J., & Crespo, M. (2007). Intervenciones con cuidadores de familiares mayores dependientes. *Psicothema*, 19(1), 72-80.
- Machado, S. C. G. (2012). *Avaliação da sobrecarga do cuidador informal, no desempenho de suas funções, à pessoa idosa dependente, no concelho de Santana* (Master's thesis, Centro de Competência de Tecnologia da Saúde, Universidade da Madeira).
- Mestre, M. J. B. N. (2010). *Suporte social e coping nos cuidadores informais de idosos dependentes* (Master's thesis, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve).
- Northouse, L. L., Walker, J., Schafenacker, A., Mood, D., Mellon, S., Galvin, E., ... Freeman-Gibb, L. (2002). A family-based program of care for women with recurrent breast cancer and their family members. *Oncology Nursing Forum*, 29(10), 1411-1419.
- Oliveira, D. C., & D'Elboux, M. J. (2012). Estudos nacionais sobre cuidadores familiares de idosos: Revisão integrativa. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 65(5), 829-838. Retrieved from <http://unicamp.sibi.usp.br/handle/SBURI/15706>
- Pereira, H. R. (2013). *Subitamente cuidadores informais: Dando voz(es) às experiências vividas*. Loures: Lusociência.
- Pinheiro, D. P. (2004). Resiliência em discussão. *Psicologia Em Estudo*, 9(1), 67-75.
- Sequeira, C. (2010). *Cuidar de idosos com dependência física e mental*. Lisboa: Lidel.
- Shyu, Y. (2000). Patterns of caregiving when family caregivers face competing needs. *Journal of Advanced Nursing*, 32(1), 619-625.
- Sousa, L. (2007). *Sobre... vivendo com o cancro: O doente oncológico e sua família*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Sousa, L., Figueiredo, D., & Cerqueira, M. (2006). *Envelhecer em família. Os cuidados familiares na velhice*. Porto: Âmbar.
- Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais* (3ª ed.). Lisboa: Almedina.
- Wullschlegler, K., Lund, D., Caserta, M., & Wright, S. (1996). Anxiety about aging: A neglected dimension of caregivers experiences. *Journal of Gerontological Social*, 26, 3-18.

Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação

Organizado por Vera Monteiro, Lourdes Mata, Margarida Alves Martins, José Morgado, José Castro Silva, Ana Cristina Silva, & Marta Gomes
9 e 10 Julho de 2018, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário

**O curso de pedagogia e a EaD:
Limites e possibilidades de inclusão digital**

Maria José Quaresma Portela Corrêa

Antonio Izomar Madeiro Rodrigues

João Carlos Pereira Coqueiro

Maria do Socorro Barros Silva

Silvia de Fátima Nunes da Silva

Resumo: Usar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como aliadas da educação tem sido um grande desafio aos educadores deste milênio e quando se trata de EaD, elas se tornam estratégias indispensáveis de inclusão digital, na perspectiva de atingir um público adulto que trabalha e dispõe de pouco tempo para investir em uma faculdade de ensino regular. Este trabalho tem como objetivo analisar o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como ferramenta de inclusão social na implantação do curso de Pedagogia ministrado pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), ofertado pelo Polo da Universidade Aberta do Brasil de Nina Rodrigues no Estado do Maranhão. A metodologia utilizada na investigação foi análise documental, estudos bibliográficos e um relato de experiências de tutores e alunos sobre a implantação do curso de Pedagogia no segundo semestre de 2017. Ao final desse estudo de caso constatamos a importância das políticas de Integração das TIC e a necessidade de um maior investimento na implantação de políticas públicas voltadas para as pessoas de classes populares.

Palavras-chave: Educação à distância, Uso das tecnologias, Inclusão social.

INTRODUÇÃO

A EaD (Educação a Distância) é uma modalidade de ensino que ocorre desde o século XIX e seus recursos são constantemente atualizados, de acordo com as necessidades da época pois a sociedade necessita de interação para gerar desenvolvimento. Iniciou pelos cursos por correspondência passando pelo rádio, televisão, vídeo e uma ferramenta mais poderosa o computador, que juntamente com a telecomunicação amplia as possibilidades, apresenta vantagens em relação às dificuldades de lidar

com tempo e espaços, tendo em vista que grandes contingentes podem ser alcançados em diversas áreas e com custos reduzidos (Nunes, 2009). Com os computadores interligados à internet utilizamos a teleconferência, videoconferência, chats, fóruns e várias outras atividades, essas ferramentas ajudaram a EaD a se tornar uma alternativa viável na melhoria da educação e um fator importante para a inclusão digital.

A metodologia utilizada na investigação foi análise documental, estudos bibliográficos e um relato de experiências de tutores e alunos sobre a implantação do curso de Pedagogia, onde divulgaremos experiências no Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) de Nina Rodrigues, relatos esses em que os estudantes puderam revelar seu perfil para que pudéssemos entender melhor os alunos e essa modalidade de ensino. É um estudo que se justifica pela necessidade de se entender e refletir sobre a Educação a Distância no atual contexto e como ocorre.

Este trabalho tem como objetivo analisar o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como instrumentos de inclusão social na implantação do curso de Pedagogia ministrado pela Universidade Estadual do Maranhão(UEMA), ofertado pelo Polo da Universidade Aberta do Brasil de Nina Rodrigues no Estado do Maranhão.

A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Objetivando analisar o tema com maior aprofundamento, é necessário que se faça um breve histórico sobre a Educação a Distância (EaD), conhecendo sua história, para daí compreender como surgiu e como foi o seu desenvolvimento ao longo do tempo.

A EaD apresenta-se como uma modalidade educativa oferecida para as pessoas que não tiveram oportunidade de estudar na idade certa, ou por falta de oportunidades não puderam fazer uma graduação, além desse aspecto ainda há o de inclusão digital e social, os gastos são menores que a educação presencial, e o aluno não necessita sair de sua casa e comunidade para estudar. Desta forma, e de acordo com a proposta de Loureiro

(2008), trata-se de uma modalidade que pode ser, nestes casos, considerada incluída na educação compensatória de adultos.

Cronologicamente, a EaD teve início no século XVIII, quando foi oferecido um curso por correspondência em uma Instituição em Boston (EUA). No século XIX, a Europa e Estados Unidos passaram também oferecer mais cursos por correspondência. No início do século XX países como Austrália, Alemanha, Noruega, Canadá, França e África do Sul iniciam atividades educativas nessa modalidade. Porém foi somente na segunda metade do século XX que a educação à distância se fortaleceu e começou a se estabelecer como uma modalidade de ensino que poderia ser a solução de problemas espaciais e temporais (Luzzi, 2007).

Para Medeiros (2003) a EaD ficou dividida em diferentes etapas ou gerações, conforme apresentação: na primeira fase a educação a distância é vista como a geração textual (1890 a 1960), que se caracterizou pelo estudo por correspondência. A geração analógica que iniciou no Reino Unido em 1969, com a instalação das Universidades Abertas, nessa fase, além do material impresso, havia interação entre professor e alunos. A terceira geração surgiu a partir da década de 1990, quando os estudos passam a contar com a internet, esta impulsionou a EaD, o surgimento das novas tecnologias provocou melhores chances de se aprender mais, além do material impresso e do correio, do rádio, televisão, tutoria, havia um computador interligado a rede de internet onde os alunos podiam efetuar pesquisas, assistir vídeo aulas, web conferências, participar de fóruns, chats, isto é, mais chances de aprendizagem.

Moran (2008), falando sobre a EaD como modalidade educativa, tece um importante comentário: *Na sociedade da informação todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicarmos, a ensinar e a aprender; a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social. Uma mudança qualitativa no processo de ensino/aprendizagem acontece quando conseguimos integrar dentro de uma visão inovadora todas as tecnologias: as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, musicais, lúdicas e corporais. Passamos muito rapidamente do livro para a televisão e vídeo e destes para o computador e a Internet, sem aprender e explorar todas as possibilidades de cada meio* (Moran, 2008, p. 137).

O autor reforça o valor da EaD por destacar sua íntima relação com as tecnologias, enfatiza a importância de conhecermos esta ferramenta, afim de possibilitar melhores oportunidades de aprendizagem aos estudantes

dessa modalidade, onde a sala de aula é diferente das convencionais, a associação de espaço/tempo ultrapassa a ideia de espaço físico e tempo determinado.

Aprendizagem de adultos na educação a distância

A educação de adultos é uma necessidade, a sociedade requer formação contínua ao longo da vida e por toda a vida, o que implica maior envolvimento e ações do poder público em implantar políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos que não tiveram oportunidade de estudar na idade adequada, é nesse contexto que surge a EaD como alternativa educacional para tornar possível a inclusão digital, já que ela se faz necessária nessa modalidade, onde as principais ferramentas são as novas tecnologias.

A aprendizagem dos alunos adultos está centrada na independência e na autogestão, para aplicação prática em sua vida, com utilidade no enfrentamento de desafios pessoais e profissionais, (Moran, 2000). A motivação e a experiência são fundamentais na metodologia de ensino/aprendizagem do aluno adulto.

Segundo esse raciocínio entra em cena a educação a distância, e sobre isso afirma Belloni (2009, p. 33): *“EaD é uma metodologia desenhada para aprendizes adultos, baseado no postulado que, estando dada sua motivação para adquirir conhecimento e qualificações e a disponibilidade de materiais apropriados para aprender, eles estão aptos a terem êxito em um modo de auto-aprendizagem”*. Diante dessa afirmação, constata-se que a EaD permite aos alunos a resolução de seus problemas, criando sua independência, essa faz com que os professores torne o “ensinar” mais desafiador, motivador, para que eles permaneçam nos cursos, garantindo assim melhor qualidade de vida a pessoas que antes não sonhavam em se graduar, ou ter uma outra formação.

Perfil do aluno da educação a distância

Os estudantes da EaD geralmente são pessoas adultas, trabalham fora de casa sem tempo ou condições financeiras de estudar em tempo integral, o perfil desses alunos são distintos de um aluno do ensino regular.

Para estudar um curso a distância é necessário que os estudantes da EaD sejam pessoas autônomas, com vontade de aprender, eis algumas características que complementam o perfil desses alunos: 1- Organizar seu tempo; 2- Interagir com colegas e professores; 3- Ter disciplina; 4- Ter noção de Informática; 5- Vontade de aprender.

Tornaghi (2010, p. 12) afirma que: “[...] a aprendizagem envolve acesso a diferentes meios de informação e comunicação, atividade do aluno na produção de conhecimento, interatividade, cooperação, autoconhecimento e diferentes tipos de integração: teoria/prática; conhecimento prévio/novo conhecimento pessoa/profissional; cidadão/grupo social.” Os alunos da EaD devem aprender lidar com os mais diversos meios de comunicação, todos são adultos, possuem conhecimentos de vida, cultura, desejam adquirir novos conhecimentos, novas culturas, a prática tende a melhorar, faz-se necessário que este aluno consiga interagir com os docentes, tutores e colegas e adquira o hábito de ser cooperador.

Nos cursos a distâncias em Instituições credenciadas pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) existem os momentos presenciais, estes são fundamentais para que o aluno interaja melhor com seus colegas, com seu tutor presencial e troque experiências.

Tornaghi (2010, p. 12) ainda afirma que: “As sessões presenciais em um curso a distância possuem importância especial: são preparadas para potencializar as contribuições da comunicação direta, transcorrendo sob a orientação de um formador, previamente preparado, para torná-las grandes momentos de ensino e aprendizagem, no qual todos ensinam e todos aprendem”. Esses momentos presenciais são preciosos, permite aos alunos tirar suas dúvidas e interagir com os colegas, devido a natureza do curso, se vêem poucas vezes e todos aprendem algo novo, já que cada aluno é uma pessoa com uma história de vida única.

Importância da EaD na educação de adultos no Brasil

A Constituição Federal (1988), a qual muitos denominam de “Constituição Cidadã” conferiu a população jovem e adulta o direito a educação, o artigo 208 responsabilizou o poder público pela oferta universal e gratuita desse nível de ensino o que é de direito daqueles que não tiveram chances de estudar na idade certa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96 em seu art. 4º reiterou esses direitos que depois foram corrigidos pela Emenda 14 que alterou também o art. 50 das Disposições Constitucionais Transitórias, substituindo o compromisso decenal com a erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental.

Para Loureiro (2008, p. 221): “*A Educação de Adultos se constitui numa série de práticas tais como: alfabetização, formação profissional, animação sociocultural de instituições como o setor estatal, privado e de organizações não governamentais, além de agentes que estão envolvidos na educação de adultos (formadores, educadores de adultos, animadores, gestores, provedores da educação de adultos, planejadores e administradores, técnicos, e orientadores, etc.)*” Para ele a aprendizagem de adultos é algo complexo, pois cada um desses alunos tem uma história de vida, que em sua grande maioria não é fácil, pois são pessoas que não tiveram oportunidade de estudar quando crianças, muitos são pais ou mães de família, trabalham o dia todo nos mais variados trabalhos, vão cansados à escola e se a mesma não oferece algo estimulador, inovador terminam abandonando antes do ano letivo acabar, daí o grande número de evasões nessa modalidade de ensino.

CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

O polo de uma Universidade Aberta do Brasil (UAB) em sua organização e formalização constitui-se como objeto de estudo ao mostrar particularidades do ordenamento de uma temática, em uma dada perspectiva educacional. Nesse sentido, é importante evidenciar aspectos históricos da EaD, no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (LDBEN).

O Art. 80 da LDBEN define em quatro parágrafos o que caracteriza os princípios fundamentais e legais da EAD: *Art. 80: O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. § 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. §*

2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância. § 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. § 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado.

Percebe-se nestes quatro parágrafos que o poder público tenta incentivar programas de EaD e em todos os níveis e a escolha das IES credenciadas pela União demonstra que houve uma preocupação com a aprendizagem, a regulamentação e expedição de diplomas desses alunos que optam em fazer um curso à distância.

A Portaria n.º 4.361/2004 regulamenta os processos para credenciamento das instituições de ensino e para autorização dos cursos superiores. Em 2005, o Decreto nº 5.622/2005, regulamentou os artigos 80 e 81 da LDBEN, voltado especificamente para as questões de credenciamento e de funcionamento dos cursos de educação à distância e definiu a EaD como: *[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos* (Brasil, 2006a).

Um polo de apoio presencial pode ser conceituado como uma unidade operacional para desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância. É nessa unidade operacional que se configura uma importante parceria que ocorre entre a Universidade Aberta do Brasil/MEC, as Instituições de Ensino Superior (IES), os estados e municípios.

Para a instalação de um polo de apoio presencial ocorrer em um município faz-se necessário que a Secretaria Municipal de Educação envie o projeto solicitando da CAPES/MEC (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) a implantação de um polo em seu município, o poder executivo municipal por sua vez se compromete em organizar a infra-instrutora necessária e exigida pela CAPES, deve assinar um termo de parceria como mantenedora do ambiente, além de pagar aos servidores municipais que são necessários para o bom funcionamento de um ambiente acadêmico (Brasil, 2006b).

Nesse contexto, os polos de apoio presenciais devem: “... contar com estruturas essenciais, cuja finalidade é assegurar a qualidade dos conteúdos ofertados por meio da disponibilização aos estudantes de material para pesquisa e recursos didáticos para aulas práticas e de laboratório, em função da área de conhecimento abrangida pelos cursos” (MEC, 2007b, p. 26).

Função dos polos de apoio presencial e cursos da UAB

Um Polo de Apoio Presencial é entendido como uma unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância ou semipresenciais. O polo ou o seu representante dá apoio aos alunos, professores e tutores dos cursos que funcionam nesta instituição.

O Decreto 5.800 de 08 de julho de 2006 em seu art. 1º institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil UAB, o seguinte: *Art.1º “Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”*.

Os polos são espaços que retratam ações educacionais e culturais de um determinado tempo, portanto, não são neutros, tanto ideologicamente quanto culturalmente. A função dos polos é acolher alunos, professores, tutores e coordenadores de cursos dos cursos ofertados e oferecer as condições básicas para o desenvolvimento de todas as atividades necessárias aos cursos ofertados, (Knuppel, 2014). Para que isso ocorra os polos devem contar com uma estrutura de data-show, sala de web conferência, auditórios para a realização de seminários e outras atividades acadêmicas, biblioteca, laboratório de informática e pessoal qualificado para o atendimento aos alunos e tutores/professores.

O programa dos cursos do Sistema Universidade Aberta do Brasil tem com objetivo ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Os alunos da UAB são adultos, sua maioria já passa

dos 30 anos e já trabalha como professor ou como funcionário público, concluíram o Ensino Médio e não puderam mais continuar seus estudos.

O LOCAL E A POPULAÇÃO PARTICIPANTE

O local onde realizamos a pesquisa ocorreu no município de Nina Rodrigues, que se localiza na microrregião de Itapecuru Mirim, no Estado do Maranhão, Região Nordeste do Brasil, sua população é estimada em 14.489 habitantes, seus moradores vivem da agricultura de subsistência, a principal renda que mantém os moradores do município é a aposentadoria do INSS ou a Prefeitura Municipal que atende necessidades básicas, gerando empregos e renda suficiente para se viver num município brasileiro.

Em 2009 foi instalado o Polo Tecnológico da Universidade Aberta do Brasil. Inicialmente com os cursos de Bacharelado em Administração Pública, Matemática, Pedagogia, Filosofia, Especializações Lato Senso de Gestão Pública e Educação do Campo, e cursos de formação como EJAD, Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Produção de Material Didático, quase 300 pessoas que se beneficiaram com a implantação da UAB no município.

A maioria desses cursos estão concluídos, os estudantes estão agora em situações bem melhores, uma parcela significativa passou em concursos públicos, tem estabilidade, exercem cargos mais específicos. Em 2017 houve um novo seletivo simplificado, ou vestibular e a Universidade Estadual do Maranhão – UEMA em 12 de maio inaugurou ou ministrou sua aula Magna dos cursos de Pedagogia e Geografia no Polo da UAB de Nina Rodrigues.

População participante

O curso sobre o qual estamos a pesquisar é o de Pedagogia na modalidade a distância, um dos cursos mais concorridos, ser pedagogo continua sendo o desejo de muitas pessoas, para ser professor atualmente é necessário ter o nível e 3º grau ou curso superior.

Foram selecionados 30 alunos, realizamos nossa pesquisa e constatamos que dentre estes somente 40% dominavam as tecnologias, 40% sabiam lidar somente com celulares e redes sociais, porém não sabiam digitar um texto, criar um arquivo ou enviar uma atividade no AVA, Ambiente Virtual de Aprendizagem, e 20% só utilizava alguma tecnologia ao efetuar uma ligação telefônica, foram esses últimos que despertaram nosso interesse, então passamos a observar seu comportamento no início de curso, nos aproximamos, fizemos perguntas, notamos o quanto estavam inseguros e temerosos em entrar nesse novo mundo, o virtual, eles geralmente se juntavam, era uma forma de se proteger, mas também de demonstrar que eles nada sabiam sobre aquele mundo e estavam pedindo socorro.



Aula solene, momento de abertura com hino nacional brasileiro em 12 de maio de 2017

Essa foto retrata a ansiedade, o desejo de aprender desses 30 alunos, o desejo de ser incluído no mercado de trabalho em igualdade de condições que os demais concorrentes num seletivo ou concurso.

O primeiro contato entre a tutora e os alunos foi tímido, demonstrava insegurança de ambas, da tutora e dos alunos, os que dominavam as tecnologias estavam mais soltos, mais firmes, lembrando que nesse caso eram somente 40%, os outros se olhavam e até se perguntavam: o que estamos a fazer neste local? A coordenadora que é famosa por superar obstáculos foi conversar com eles e passou a seguinte mensagem: *“Imagino que todos ou quase todos estejam temerosos, ainda não tem familiaridade com esses equipamentos que estão a ver nesse espaço que de hoje em diante será seu espaço, a sua sala de aula, não se preocupem, eu também não sabia lidar com nada disso e consegui aprender, vocês irão aprender a lidar e em menos de um mês estarão aptos a enviar tarefas, participar de chats,*

fóruns, para isso podem contar com minha ajuda e toda a nossa equipe aqui do polo” Essas palavras transmitiram mais segurança a esses alunos.



Momento da primeira aula, onde a tutora apresentava os recursos tecnológicos que a partir daquela data fariam parte da vida escolar desses alunos

De todos esses alunos com suas dúvidas e temores uma aluna nos chamou mais atenção, uma moça, cuja residência é 20 km distantes da sede do município, o transporte para sua locomoção é bicicleta ou moto, Margarete nunca havia pegado num computador, não sabia nem ligar, muito menos digitar um texto, entretanto observamos o quanto ela estava curiosa, seus olhos iam de um colega a outro, até ser abordada pela tutora que pediu que ela escolhesse um PC para iniciar sua ambientação nas tecnologias, nesse momento vimos uma pessoa prestes a desabar, mas sua atitude foi de muita coragem, admitiu à sua tutora Diana não ter nenhuma habilidade “Professora Diana, estou aqui sem saber nada, nunca mexi com nada disso, não sei nem os nomes que meus colegas estão a falar, mas estou disposta a aprender, ensine-me, por favor”.

Inicialmente foi o liga/desliga, em seguida a nomeação das partes que compõem um PC, tais como mouse, teclado, letras maiúsculas, minúsculas, monitor, etc. Na parte da tarde Margarete foi a primeira a chegar, pediu para digitar algo e sua tutora entregou um texto da disciplina Introdução à Informática para que ela digitasse em seu ritmo, ensinou também a acessar o AVA, Ambiente Virtual de Aprendizagem ou sua sala de aula virtual, a tutora duas horas depois de atender os demais alunos voltou-se para Margarete para ver como estava se saindo e ficou surpresa com o que viu, ela já havia participado do fórum de apresentação e estava com o texto digitado que a tutora havia pedido que o fizesse, o que mais surpreendeu

a professora foi constatar que quase não havia erros de digitação e muito menos ortográficos, o que ela não soube foi normalizar, justificar, o que foi resolvido pela tutora que resolveu sentar-se junto e fizeram tudo para salvar, criar o arquivo e enviar.

O primeiro dia de aula de Margarete foi proveitoso, considerando que a mesma havia concluído o Ensino Médio há 5 anos, nada sabia sobre inclusão digital, não recebia nenhum salário para se manter, agora viriam as limitações, morando na zona rural, sem ter acesso às TIC, como fazer com o desejo de Margarete em aprender, se formar professora, através do dialogo entre tutora, coordenadora do polo e aluna, então foi possível estipular uma determinado dia da semana para que ela pudesse desenvolver todas as suas atividades no polo, no decorrer da semana ela estudaria os fascículos das disciplinas em sua casa, trazendo as atividades prontas para digitar, essa limitação da distância e falta de acesso foi resolvida e somente com o diálogo as três encontraram uma solução para o caso da falta de acesso e distância da aluna. Não podendo deixar de destacar que após Margarete ter sido aprovada no vestibular conseguiu um trabalho temporário de professora em sua comunidade.



Quatro meses depois, integração da turma, nossa aluna pesquisada já integrada às colegas e às TIC, sendo uma das mais pontuais em termos de envio e entrega de atividades

Na foto acima, vemos Margarete interagindo com as TIC e as colegas, atualmente trabalha como professora contratada em sua comunidade e constatamos que apesar das limitações existentes, alunos como Margarete conseguem vencer. Todos os sábados às 8:00 horas está no Polo de Apoio Presencial Tecnológico UAB II de Nina Rodrigues está desenvolvendo suas

atividades presenciais, e digitando suas tarefas ou fóruns, segundo sua tutora o tempo de superação dessa aluna foi surpreendente, acha que ela possui uma memória fotográfica, hoje se igualou em termos de conhecimentos às demais colegas, e até superou, pois mesmo morando distante, vindo somente uma vez por semana ao polo nunca deixou uma atividade atrasar.

No Brasil existem milhares de histórias como a de Margarete, porém não são destacadas e com a implantação do curso de Pedagogia, a proximidade das pessoas, local onde todos se conhecem e sabedores das limitações dessa aluna, aguçaram nosso desejo em saber o desfecho dessa linda experiência, que é uma história que envolve dificuldades, desejo de superar obstáculos, companheirismo, profissionalismo e inclusão social.

CONSIDERAÇÕES

O desenvolvimento desse trabalho com alunos dos cursos de Pedagogia nos permitiu constatar que a EaD é uma alternativa educacional que possui limitações, mas também possibilidades de inclusão, não somente digital, mas social e profissional, diante dessas constatações tecemos algumas considerações:

- A inclusão digital em nosso município é possível, basta vontade do poder público em melhorar a qualidade dos laboratórios existentes nas escolas públicas existentes;
- A Universidade Aberta do Brasil é um local privilegiado na região onde está inserido, os cursos ministrados pela IES são de grande interesse da sociedade e provocam desenvolvimento social e profissional;
- Os alunos do curso de Pedagogia da UEMA, estudantes no polo da Universidade Aberta do Brasil de Nina Rodrigues estão se destacando por sua persistência em superar as dificuldades;
- A aluna de Pedagogia Margarete foi um exemplo do quanto a gente pode modificar nossa própria história e se a mesma continuar sua trajetória de persistência em breve irá se destacar como uma grande profissional.

REFERÊNCIAS

- Belloni, M. L. (2009). *Educação a Distância*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Decreto nº 5.800/06. Brasília DF, 2006.

Decreto nº 5.622/2005, Brasília – DF, 2005.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96. Brasília, DF, 1996.

Loureiro, A. (2011). Novos Territórios e agentes educativos em sociologia da educação: O caso da educação de adultos. *Revista Lusófona de Educação*, 20, Lisboa, 2011.

Moran, J. M. (2002). *O que é educação a distância*. Disponível em <http://www.eca.usp.br/moran/textos.htm>; acesso em 08/05/2013

Moran, J. M. (2007). *Os modelos educacionais na aprendizagem on-line*. Disponível em <http://www.eca.usp.br/moran/modelos1.html>; acesso em 14/05/2013

Moran, J. M. (2009). *Modelos e avaliação do ensino superior a distância no Brasil*. Disponível em <http://www.eca.usp.br/moran/modelos1.html>; acesso em 08/05/2013.

Tornaghi, A. J. C. (2010). *Tecnologias na educação: Ensinando e aprendendo com as TIC: Guia do cursista* (2ª ed.). Brasília: Secretaria de Educação a Distância.

Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação

Organizado por Vera Monteiro, Lourdes Mata, Margarida Alves Martins, José Morgado, José Castro Silva, Ana Cristina Silva, & Marta Gomes
9 e 10 Julho de 2018, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário

O trauma da hiperactividade, ou a hiperactividade do trauma?: História de um estudo de caso

João Serra de Almeida

Resumo: Neste estudo de caso, pela estruturação teórico-prática de intervenção, pretende-se reflectir sobre novas abordagens do índice de hiperactividade e as suas relações com o trauma psíquico e com a criatividade. Num primeiro momento, como o trauma desorganiza a identidade, num segundo momento, a inquietação e ansiedade e, possíveis sintomas que emergem do referido efeito, e num terceiro momento a utilização da criatividade como ponte à (re)construção do sujeito psíquico, (re)integrando o trauma e a identidade. Como tal, recorre-se à utilização de uma amostra de um caso clínico, estudado a partir do pensamento contemporâneo psicanalítico, claro, sem descurando outro tipo de abordagens, na possibilidade de um encontro e não de um desencontro entre metodologias interpretativas da psique humana.

Palavras-chave: Hiperactividade, Trauma psíquico, Psicodinâmica, Caso clínico.

INTRODUÇÃO

Markham (2001) expõe o trauma como possuindo diversas valências, desde do ponto de vista do abuso sexual, do uso de violência física ou/psicológica, accidental, voluntário e involuntário. No seu livro, Markham (2001) refere ainda as repercussões que, de um modo geral, o trauma do sem amor pode provocar, como que crianças, adolescentes e adultos que crescem sem que se saiba que alguém os ama, ou amou. Nestes casos, tendem-se a constituir contextos em que, especialmente, os pais não conseguem expressar, do ponto de vista relacional, o seu amor pelos filhos, de forma decifrável pelos respectivos filhos. Aqui, surgem respostas a perguntas num sentido desadequado, muitas vezes desconexo com a própria necessidade da criança. Contudo, o amor e a capacidade de o espelhar e preencher, será o veículo à relação sadia e criativa, relação esta, em que se cuida como outrora se foi cuidado, relação esta, conhecedora e re-conhecedora da multiplicidade de afectos existentes.

Neste sentido, apesar das aproximações, consegue-se perceber o encaixe das distâncias afectivas existentes entre filhos e pais, entre desejo, prazer, representação e objecto. Situa-se, frequentemente a quebra entre realidade e irrealidade/fantasma, bem como da capacidade de ler, significar e juntar afecto ao facto explícito, tornando-o um facto psíquico, identificável e, além de conhecido, re-conhecido, ou seja, a integração do parcial junto do objecto total (Green, 2000).

Neste sentido, Ferenczi (1980; Compilação da sua obra de 1926) refere que existe uma dada ligação que inter-liga o corpo e psique no contexto dos traumas de guerra. Nestes traumas, o corpo tende a assumir reflexos de processos oriundos do inconsciente do sujeito, assumindo, muitas vezes de forma directa, uma representação explícita. Aqui, as partes do corpo do sujeito, são convertidas por meio da canalização do afecto, incutindo certo movimento, posição ou lugar. Por outro lado, os sujeitos podem mesmo ficar paralisados, podendo cair ou desligar-se da realidade comum. Como tal, o sonho nocturno, ou o reflexo diurno, tendem a espelhar os cenários traumáticos não metabolizados e mentalizados/assimilados pelos sujeitos. A ausência destes processos, vem a provocar uma certa cisão entre partes da mente do sujeito, onde a dor e o cenário físico e psíquico, se difundem em partes diferenciadas e isentas de comunicação consciente, o que, em certa medida, funciona enquanto defesa protectora de forma ao sujeito não lidar com a dor subjacente ao trauma. Neste sentido, a hipersensibilidade, ansiedade, rigidez corporal e psíquica, retorno à origem e a fluência repetitiva com retirada de potência e libido vêm a constituir-se como mecanismos facilitadores do desencontro mente e corpo, trauma e significado, experiência e afecto.

Posteriormente, fica subjacente nas palavras de Ferenczi (1980), o retorno a um estado psíquico regressivo, onde se ocupam lugares do não dito pela ausência de palavras e afecto, que descrevam o contexto traumático e traumatizante. Como tal, inevitavelmente, a exclusão e fuga à repetição do contexto traumático, sentido como isento de elaboração psíquica, vem a tornar-se ao longo do tempo um facto traumático, ou seja, experiências repetitivas que sejam consideradas enquanto traumáticas, vêm a quebrar as defesas do sujeito, num sentido descendente em termos da organização psíquica do mesmo, pelo que, quando se atinge o limite da resiliência das mesmas, ou o máximo de dor suportável, ocorre uma ruptura do espaço psíquico, explodindo/eclodindo de dentro para fora e de fora para dentro.

Por meio da eclosão de fora para dentro, e da explosão de dentro para fora, o sujeito situa-se num lugar onde o Ego se danifica, onde o amor pelo outro objecto se retrai, onde o amor sentido por si em relação a si próprio também acaba por se retrair, ficando o sujeito cada vez mais fechado sobre si próprio.

Neste processo, o sujeito poderá sentir como proveniente do exterior, ondas de ódio que, pela compulsão à repetição num entendimento de tornar compreensível o que assim não o é, irá repercutir durante algum tempo. Neste sentido, a (re)unificação do self fragmentado causada pela implosão/explosão de sentidos e afectos, da dor física e psíquica e da inter-ligação sucessiva dos self-objectos mentais, será o equivalente ao acto de costura dos tecidos significantes da mente. Como tal, pelas constantes necessidades de cuidados narcísicos, de ser contido, de ser objecto de preocupação e pela necessidade abrupta de ser nutrido com amor e (re)organizado, o sujeito vem a por em prova a constante solicitação do clínico, pela sua necessidade de destrinça entre a vida e a morte, entre o caos e a ordem, entre a dor e a ausência da mesma, entre a elasticidade da mente para se pensar, e a inflexibilidade redutora do pensamento sobre os referidos contextos, entre a boa e a má experiência, entre a possibilidade de expulsão pensada dos pensamentos, percepções, imagens mentais do sujeito, causadas pela impossibilidade das relegar a um outro objecto pensante, entre a organização do real e do irreal e entre a constante sensação de auto e hétero destruição, constantes na psique do sujeito (Ferenczi, 1980).

Um aspecto subliminar referencia a presença de ansiedade psíquica face a determinado contexto traumático, como o prelúdio da possível quebra, desprazer e desorganização mental do sujeito face ao confronto com os contextos traumáticos experienciados, ou seja, o surgimento do pensamento paranóico de puder vir a traumatizar-se novamente. Contudo, o processo declara-se o mesmo, onde constantemente o sujeito traumatizado irá destruir e construir sucessivamente o significado atribuído ao trauma, ao mesmo tempo que vai integrando as imagens mentais recorrentes do referido trauma, ou seja, uma luta constante entre um estado de adaptação e de inadaptção a termo psíquico. Porém, os referidos processos psíquicos que ousam lutar e combater um estado por um lado, inerte e mortificante, por outro, vivo e espontâneo, serão aprazíveis de bom prognóstico, uma vez que o sujeito se encontra a libertar a referida ansiedade, bem como, a puder ir significando e (re)consolidando e (re)conhecendo o seu objecto interno.

Neste sentido, Mendes Pedro (2018) aponta a nova relação enquanto motor do funcionamento do sujeito onde se promove a mudança, transformação e re-aparecimento do conhecido, e não desconhecido, porque sendo conhecido, será sempre aprazível de transformação de olhares sobre esse algo (Coimbra de Matos, 2007). A nova relação permite o surgimento de novos aspectos sobre o objecto e representações, aspectos esses possíveis de compreensão e carentes de amor e afecto. Será o amor oblatoivo, o amor onde se dá sem pedir nada em troca, a moeda de câmbio entre a patologia e o estado sadio da mente do traumatizado, a possível mudança, aquando conhecimento e transformação do que foi vivido, sentido e experienciado, e que, durante milénios de sofrimento, foi mantido em cativeiro dentro do self.

Na sua conceptualização, Raubolt (2014) afirma que o trauma remete o sujeito ao terror do desamparo, uma vez que o próprio se vê em terra de nenhures, nenhures porque esquecido, esquecido porque enlouquecedor. Neste sentido, pensa que os conteúdos não foram catalisados, re-significados, transformados, não se operou a mudança do eu, perdem-se as categorias basilares e fundadoras, com a possível continuidade sadia, do tempo, do espaço, dos lugares (des)adquiridos. Neste sentido, relembrando o que foi, ou se tenta esquecer, vem-se a constituir uma segunda pele, em reparação da primeira, pele psíquica que forneça a possibilidade de significar e constituir uma história, na essência da busca da verdade (mito), construção pessoal do sujeito sobre si próprio, numa relação a dois, co-construída numa nova relação (Coimbra de Matos, 2017). Por outro lado, em muitos casos, o trauma vem a constituir-se no sujeito como um organizador psicótico, onde se sobressai a dependência, identificação projectiva intensa, hipersensibilidade, desrealização e despersonalização, distorções da realidade, e estados de desamparo, desesperança e desorganização. Assim, organiza-se o indizível, podendo muitas vezes exteriorizar-se enquanto focos de raiva e agressividade, intensificando-se pelo acto irreflectido ou impulsivo.

Estes pedaços de mente, constituídos enquanto pedaços psicotizantes do pensamento, servem ao serviço da explosão interna, sentido este que procura o seu oposto, um lugar acolhedor e revelador, que possibilite a emergência desregrada destes mesmos pensamentos ditos selvagens (Bion, 1997). Como tal, a função do psicoterapeuta ou psicólogo, deverá ser como que um farol, que ilumina o caminho atrás e em frente do sujeito, mas especialmente em frente, para lá daquilo que se consegue observar

cegamente, formando um rumo, um caminho, um troço que venha a permitir ao sujeito se pensar e compreender, oferecendo-se enquanto outra realidade, enquanto outra representação, enquanto um objecto novo e sublime, de banho afectuoso e nutridor de amor, um novo objecto a que se identificar, a que se possa encaixar e receber, para que se possa lembrar de quem se é e para que se possa evocar quando necessitar (Coimbra de Matos, 2007).

Por meio de âncoras estáveis e acolhedoras, constituintes de bases seguras e de continentes com espessura e lugar ao pensamento, o sujeito poderá reparar-se e constituir as peles psíquicas, envelopes psíquicos ou um self delimitado (Raubolt, 2014). Por vezes, estes espaços psíquicos, em espera ou aguardo de quem os auxilie a pensar, vêm a constituir espaços vazios, vazios porque preenchidos pelo nada, pelo nada porque impossíveis ou incapacitantes de serem pensados pelo sujeito. Porém, que memórias ficam aprisionadas no inconsciente? Pode-se perceber com Casement (1999) os perigos eminentes de recordar o passado, no presente com orientação ao futuro, onde os elementos traumáticos não significados e conscientes remetem à ansiedade sinal, à ansiedade que emerge quando se tenta perscrutar esses mesmos elementos, elementos que se querem longe, cindidos da mente, dissociados da mente, banidos/abolidos ou, num momento mais sadio, embora patogénico, promotor da clivagem desses mesmos conteúdos.

No âmbito da tentativa do esquecimento, e pela teoria do espancamento de Freud (1993, organizado por Martinho) concebe-se que a criança que foi batida, irá tentar o esquecimento desse mesmo facto, do ser batida, num aspecto físico, ou psicológico dependendo do tipo de agressão, e de certa forma, irá tentar esquecer que foi, precisamente “espancada”.

Neste sentido, é referida uma certa irritação psicológica, e sentida a impotência da intenção para se reapropriar do nome oculto, ou seja, a acção do recalçamento sobre o conteúdo que deve ser afastado da psique do sujeito, bem como a incapacidade prévia de significar o respectivo conteúdo em contextos pensáveis e passíveis de integração. Como tal, dá-se lugar ao esquecimento do objecto verdadeiro, originando o esburacar da mente, ou a intensa actividade da acção do recalçamento. Como tal, deve-se proceder à reestruturação do inconsciente, juntando os factos psíquicos, ou objectos experienciais que, por via da necessidade de serem perdidos, se acabaram por perder (da psique consciente do sujeito).

Neste sentido, em síntese da tese proposta por Freud, tem-se que em primeiro lugar (1) o pai bate na criança odiada por mim, sendo que o pai ama-me a mim e não à outra criança (que também sou eu), (2) o pai bate na criança porque me ama (que também sou eu, muito embora não o saiba, uma vez que estes processos são inconscientes) e (3) o pai é substituído pelo outro, que posteriormente também me bate.

Casement (1999) refere existir uma convergência e uma confusão entre tempos do passado, do presente e do futuro no sujeito traumático, claro, dependendo da sua condição psíquica, bem como, do contexto do próprio trauma em si. Será neste sentido, que a reconstituição da criança batida, ou do trauma associado à experiência da mesma, tendem a constituir-se como reflexo de uma intensa actividade de (re)memorização e de (re)constituição da sua própria narrativa ou, por outras palavras, do seu objecto interno, do seu self ou do seu continente psíquico. Neste sentido, trata-se de significar pedaços da experiência psíquica que não foi significada e que acumulou um tanto de stress e ansiedade, bem como, vem a requisitar esse mesmo isolamento, ou a projecção no outro, demarcando ora a diferença entre trauma e experiência do próprio, com os objectos do outro, podendo embeber, ou não, o aparelho de pensar pensamentos do sujeito num estado de confusão e/ou desorganização. Por outro lado, convém lembrar o quão doloroso será entrar e estar em contacto com as partes traumatizadas da mente, originando um conflito entre a regressão e a progressão.

Em todo o caso, Brook (2011), no seu livro *espaço vazio*, onde retrata o actual contexto da produção teatral, refere, na busca do sagrado, a procura de um estado de graça, residente na memória de quem se esquece, ou que se esqueceu, ou seja, a busca real de uma imagem de graça interna perdida. Como tal, remete-se a questão, se toda a graça, se todo o amor se esfuma, e se dissipa na construção do ódio e de espaços vazios, onde puder-se-á encontrar a chave que consiga descodificar, e desmistificar, as teias do esquecimento e ódio pela vida? Aqui temos a passagem de um plano superficial a um plano profundo onde, reaprendendo a comunicação interna emocional, se reaprende o amor. Aqui relembra-se Coimbra de Matos (2017) quando refere que “existo porque fui amado”, acrescento, fui amado, logo poderei saber amar o outro.

Entre *espaços vazios*, aponta-se que o sono, ou a arte de adormecer, ou o sonho, ou a arte de sonhar, serão ensaios secretos para um futuro melhor, ou seja, o prenunciar de sonhar na escuridão, só, consigo mesmo, na

possibilidade de construção e transformação, em orientação a um futuro com certa forma e conteúdo. Em seus apontamentos, Brook (2011) aponta a invisibilidade de espaços subjectivos que emergem, na presença de um elo significativo, de um elo de certa vinculação, espessura, forma e conteúdo, onde se precede a abertura e capacidade à emergência do carácter verdadeiro e único de quem, por tal, se esqueceu, ou pretende esquecer.

O *acto criativo* será o prenúncio de beleza e do que é sublime e glorioso, do que é belo, submerso num sentimento de “cadinho” leve e calmo, capaz de refrescar a alma com a sua doçura e harmonia, em compassos leves e marcantes, de formas e sons livres na pauta em tela de quem sonha” e se permite ser livre na liberdade de acolher o mundo em si, numa relação recíproca, onde sujeitos se revelam e se concretizam e se constroem e se transformam (Strecht, 2014). Num certo sentido, o acto criativo permite associações, enriquecimentos, ligações e desligações que na presença de um silêncio musical/poético, ou na incapacidade em estar só, vem a revelar as pulsões destrutivas/agressivas e sexuais, incontidas e sem transformação possível pela mente. O resultante serão pontos de luz no cerne da escuridão circundante do sujeito, uma casa interna ou o desenvolvimento simbólico, intelectual e emocional do sujeito com reinscrição de uma nova história, modificada pela transformação da relação, ao passo que a não inscrição e o esquecimento dos afectos, memórias e pensamentos, leva à fragilidade psíquica, inflexibilidade e resistência a novas experiências. Nesse sentido, a arte vem colocar o sujeito numa incerteza insegura, mas a possibilitar a iluminação interna progressiva, com determinada identidade e pertença dos sujeitos.

Strecht (2013) apresenta a presença do movimento de espaços brancos (lugar vazio de criação, e de possibilidade de transformação e de sonho, mas também enquanto reflexo do vazio, da pobreza do pensamento e afectos, da ausência, do desinvestimento, da perda da autonomia, da paralisação da incapacidade de desenvolver formas internas de sintetização e metaforização de dores, que se formam sem nome, o nada e o frio, o deserto e a constância solitária desinvestida de amor do sujeito) e de espaços negros (lugar de mescla, de indiferenciação, malignidade, sem sentido, com potencial destrutivo e mortificante do Eu, com ataque às ligações relacionais com emergência de dores aprisionadas onde reside a dificuldade de transformar e organizar, de onde se realçam as falhas, a ausência e a perda do sentido).

Na presença dos referidos pólos, tem-se um dado comum, que seja a agressividade que por vezes poderá ser despertada como forma de resposta à incapacidade de não conseguir traduzir o que se sente em palavras, acabando por surgir o acto. Ora, aqui será comum a emergência das drogas, do álcool, de actos delinquentes, do carácter inconsequente, desmedido, deslimitado, impulsivo, desorganizado e primário, como forma de desligações relacionais do próprio sujeito, por via de medos de morte, vazio, separação e de perda do objecto, ou seja, a resposta do Eu como revolta às dores que se sentem e que não têm vias de serem pensadas.

Seguindo, por fim, o pensamento de Agualusa (2017), na presença do trauma, ou do stress considerado pelo próprio enquanto traumático, o sujeito pode considerar o sonho ou o pesadelo, como um guia à descoberta de variados sentidos à sua experiência, numa tentativa integradora da mesma e com uma possível aplicabilidade descodificadora da experiência em si. Será, portanto, na solidão consigo próprio, na consistência da tolerância à frustração, e na capacidade de desenvolver, transformar e criar, onde se possui liberdade sobre si próprio, que o sujeito poderá ser autónomo, sendo que para tal, por vezes, será necessária a ajuda de um outro, função analisante (Coimbra de Matos, 2016) que venha servir como farol descodificador (Coimbra de Matos, 2017), onde se retorna à constituição da sombra do sujeito (Strecht, 2013).

Como tal, por via do acto criativo, onde por via do mesmo se vem a sublimar uma determinada angústia traumática ao sujeito, acabando por significar, simbolizar (Strecht, 2013) e integrar partes perdidas, ou que se querem perdidas do self (Greenberg e Mitchel, 2003), o sujeito volta a apoderar-se da sua sombra. Como tal, ao fornecer-se um espelho, onde o sujeito se permite ver e conhecer ao próprio (Lacan, 1978), sendo primordial, ser conhecido e reconhecido pelo outro.

Em acordo com Furman (1997) uma saída do lugar do trauma, pelo menos a possível reparação, passará pelo acto criativo, onde se transforma a dor que se sente face a algo, neste caso um ponto traumático, re-significando o evento, quer do ponto de vista físico, como emocional, ou seja, re-transformar o significado inerente ao que se sente. Como tal, a música, a literatura, o escrever, o ser semelhante de outro, imaginação, a natureza, o sentido de humor e religião. Por outro lado, Furman (1997) adopta a posição da resiliência, como que o revestimento interno de um objecto

interno, seguro e consistente, que vem relembrar o arquétipo constitutivo do sujeito por jeito da relação precoce.

MÉTODO

Participantes

No que respeita aos participantes, foi utilizado um caso clínico na conceptualização teórica ao longo de análise do mesmo em contexto de psicoterapia. Como tal, tem-se a utilização de um adolescente de 13 anos.

Instrumento

Enquanto instrumentos, utilizam-se pontos teóricos de diversos autores contemporâneos que colocam a possibilidade de estruturar constructos teórico-práticos referentes ao modelo Dinâmico, constituindo uma grelha de análise, que posteriormente funda a prática que, por sua vez, foi aplicada a um caso clínico.

Procedimento

No que referencia ao desenvolvimento e estruturação do plano de trabalhos, tem-se a análise, estruturação e conjugação de um referencial teórico-prático sobre o trauma, criatividade e autores dinâmicos contemporâneos.

Encontros na essência da música

Desde cedo, a relação terapêutica veio a proporcionar encontros entre o clínico e R. nas bases musicais de diversos contextos e expressões/correntes.

Num primeiro ponto, e sem demoras, a transferência levava-me a um lugar de nada, perdendo-se no nada, um nada *esvaziante*, um nada que remetia ao vazio de nada conter, vazio, frio e solitário, onde se estagna, onde se promove o não saber (K-), que crescendo com o crescente ódio (O-) e a ausência de amor no acto (A-) levam à solidificação de um

continente frustrate que se esfuma na adversidade, que se perde à margem da emoção e que se concretiza no acto impulsivo, onde no seu decorrer, se preenche pela transformação no seu inverso, no seu negativo, ou seja, a vítima que se torna agressora.

Relembro a música do rei leão, onde, pela transferência relacional senti o possível destino que nos levaria no próprio acompanhamento, à construção de uma nova relação (Coimbra de Matos, 2017), onde se promove a compreensão e a presença e a possibilidade da construção, e não a destruição, incompreensão ou ausência abandonica, onde os limites se tendem a estruturar e a integrar o self, e não o seu oposto. Podemos falar de momentos encantadores onde o guerreiro que passa por tormentos e tornados, viagens e tempestades, pode ter, ou vir a ter, um momento de calma, um momento onde o belo estético (Meltzer, 1995) poderá ser integrado, pre-fazendo reis e vagabundos, uns e outros, coadunarem-se num mesmo, ou seja, a integração de saberes, do que se soube, se sabe e se saberá um dia, facultando, deste modo os prelúdios do sentido de aprender, o amor como base da aprendizagem do sujeito. Como tal, espelha-se a relação que, ao momento se conceptualiza numa lógica estruturante e desintoxicante do Eu, possibilitadora de novos caminhos e percursos.

Em frente, temos uma música que R. traz a consultório que dirá razão ao contexto desportivo, enquanto vídeo de incentivo ao Benfica. Propriamente, com Cabral (2017), R. trouxe as precisões e os feitos gloriosos que um dia teve, trouxe, também, o desespero de cair e o abandono da vitalidade, ou da pulsão de vida, e a imersão na descrença e abandono à própria vida em si, neste sentido, do ponto de vista emocional e do ponto de vista intelectual, a mortificação do Eu. Nestes momentos, o vídeo conta com a mão que se lhe é dada, a crença que se lhe é transmitida, a vontade que terá de ser alimentada, o sonho que terá de ser nutrido, o acreditar que terá de ser recuperado. R., vem lembrar o valor desta nova relação, deste novo rumo e caminho que pode conduzir, com “sangue, suor e lágrimas” (sic.), que a tristeza da derrota que caminha num sentido, poderá ser equacionada a um novo percurso, a uma nova relação, onde se vem cair e posteriormente levantar. R. concretiza o seu percurso do que se fez até ao momento, e do que se pode vir a fazer, sendo que com a compreensão e diluição de pontos nodais do seu desenvolvimento emocional, precursoras da formação da angústia e frustração, se podem vir a formar pontes internas, comunicantes entre si, possibilitadoras do saber e conhecimento (K+).

Possibilitada a emergência de ligações empáticas e contentoras, diz-nos Piruka, um cantor de rap português, no seu clip Salto Alto (2018), que o ser, viver e experienciar será sempre vazia, será sempre um ponto de trauma que não vem, ou não volta ao passado numa possível reparação, contudo, no presente poder-se-á ter consciente pontos desse mesmo passado, que na sua conjugação, poderão conceptualizar na sua origem e traço próprios, lembrando o My way de Frank Sinatra (2018), o caminho traçado pelo artista no seu próprio palco.

Diz-nos Piruka (2017) que *“Eu bem tento ser melhor mas eu não consigo, e tu mereces mais do que eu tenho sido, tanto tempo contado, pouco tempo contigo, mau para namorado, bom para ser amigo (...) passaste um mau bocado, roubei-te esse sorriso, dias sem pecado, dias sem explicação, eu era o teu pecado no teu paraíso, mas não tenho o que é preciso numa relação (...) e dizia não (...) hoje em dia penso nisso ao ver o meu reflexo (...) porque eu perdi tudo deste-me o coração (...) onde tu vias amor eu só via sexo (...) dei-te um filme de terror e querias um romance, o homem que tu tinhas do lado era fora de alcance, dizes que eu não recuo mas também eu não avanço (...) no corpo das outras é lá que eu danço (...) eu não descanso, a minha vida é só loucura (...) sentiste o André e viste o andré ehhe (...) a vida que eu levo para ti não da hoje vivo na estrada e é lá que eu me deito, o tempo perdido já não vai voltar, hoje choras por tudo o que podia ser feito, a vida que tu queres para mim não dá, hoje estás numa cama à espera que me deite, tentei, tentaste, cansei de tentar, hoje vim a sorrir por tudo que foi feito”* (sic.).

Piruka (2017) continua *“ olha para mim a vida mudou (...) a vida virou pó (...) tudo tem um fim (...) olha para onde é que eu vou, olha de onde é que eu vim (...) mas vejo-me onde é que eu tou, mas vejo-me aqui sem ti (...) eu bem tento evitar, mas tudo que deus não quer o diabo empurra (...) porque eu não sou de ferro, e homem que é de ferro emperra com a chuva, e quando vem a água vem enferrujar”* (sic.).

Aqui, R. aponta o tanto tempo em terapia, e tão pouco tempo realmente em terapia, conta, desta forma, a resistência à melhoria. Por outro lado persiste a percepção de si próprio como um pecado em mundos de paraíso, ou seja, a introjecção da culpa, tornando-se no objecto maligno. Percebe-se, também, a conjugação com o processo adolescente e o reforço das práticas sexuais deslimitadas, como formas de preencher vazios relacionais. Considera-se um modelo de homem, no sentido de se

sentir e perceber como sendo de ferro, inflexível e indomovível da sua fortaleza, do seu castelo defensivo. Assume, que a vida que se pretende, ou que sonham que R. venha a ter, não se compreenda com aquilo que o próprio deseja, como que uma causa perdida que o mesmo não pretende levar em diante “não gosto da escola, têm de perceber, não fui feito para estudar e ler e essas coisas, não gosto disso...” (sic.). Afirma também, a sua vontade de seguir em frente, pelo seu caminho, com o auxílio do clínico, como objecto ou Ego auxiliar, num sentido de co-construção.

A (re)construção de um modelo interno

Pela construção de um modelo interno da relação, eu-eu e eu-outro, Brook (2011) refere que o sujeito deverá atravessar estados de tensão, que através da coragem, novas experiências e contactos que se vão estabelecendo, o sujeito pode vir a descobrir partes de si, aparentemente conhecidas, contudo esquecidas e desconhecidas no sentido emotivo. No referido processo, vêm a ser experienciados estados afectivos, por vezes desconcertantes e desorganizadores e potenciadores de um certo bloqueio ou paralisação que, através da contenção e significação de um outro, poderá ocorrer aquilo a que se chama de (Des)construção. Através desta experiência o sujeito conhece lugares esquecidos, onde a possibilidade de renovadas ligações, sentidos e direcções, do eu consigo próprio e do eu com o outro, vêm a possibilitar a re-organização do confronto com a realidade, um confronto onde, anteriormente, se segue pela frustração de sofrer, se segue, seguindo, com o aumento da resiliência do objecto interno, ou seja, a manutenção e o carácter nutridor que a relação proporciona aos objectos internos do sujeito. Com o desenvolvimento de uma nova relação, o sujeito irá constituir e re-construir novas partes objectais, concebendo a possibilidade ao sujeito de se inscrever num lugar, seu, onde a vida, o acto criativo, a inspiração, a honestidade, o amor e ódio, e a fantasia e realidade, vêm a possibilitar ao sujeito o carácter de pessoa.

Assim, enquanto encenador, o clínico, e enquanto actor e autor, e o paciente, vêm a interagir numa espécie de palco, onde os guiões são *r-escritos*, constituindo-se o vínculo entre ambos a ponte que liga meio de análise e de exploração pessoal, onde ambos se trabalham a um unificado objectivo. Como tal, constituindo novos sentidos e caminhos, o sujeito encontra um acto sublime e glorioso, condutores à nova relação, pela

transformação da angústia, ansiedade e defesas psíquicas antecedentes, em novos significados, símbolos e elementos organizadores do psiquismo. No fundo, um sujeito que se queira constante, na inconstância da tolerância à dúvida e frustração, capaz de constantes reactualizações (Brook, 2011), sendo para tal, fundamental recorrer às experiências passadas, evocações objectais relacionais de experiências sentidas na infância.

Nas palavras de Green (Strecht, 2014) seria a função objectalizante vs a função desobjectalizante. Pela primeira, observam-se as pulsões de vida e de amor, onde os objectos são investidos com amor, arte e significância, pela orientação e transformação do transmitido anteriormente em relações antecedentes. Neste sentido, observa-se principalmente o investimento ao objecto, enquanto objecto de amor, num sentido sublime e glorioso do acto. Já a segunda, função desobjectalizante, é referida por Green, como sendo o prelúdio da pulsão de morte, de uma negativização de pulsões, assumidas enquanto precedentes de feridas narcísicas e de perdas objectais, ou seja, a luta progressiva e aniquilante de si, para consigo próprio, onde se torna intolerável e angustiante o movimento de busca interna, ou de reflexividade, o que, inevitavelmente leva ao empobrecimento e e desqualificação da relação do sujeito com o objecto.

Como tal, e impulsionando à desintoxicação da função maligna introjectada pelo sujeito, pressupõe-se o conhecimento da ausência de profundidade de contacto emocional, a vivência do desamparo, angústia, zanga, privação das boas experiências emocionais, onde a criança, não tocada, não experienciada, potenciada pelo abandono sucessivo, vem a experienciar novas ligações de holding/vinculação segura, onde se revitaliza a experiência, esperança, renovação e reparação do seu mundo interno. Como tal, será necessária a ligação ao desligamento da criança, ao estar perdida e emocionalmente só e abandonada, criando, para se defender barreiras e bloqueios, maus comportamentos e baixas nas notas escolares, barreiras à libertação e livre fruição da função epistemofílica (artéria do conhecimento).

Neste sentido, compreende-se a necessidade do resgate do sujeito psíquico do seu sofrimento, do seu silêncio e da sua ausência de sentidos, significados e símbolos, capazes de constituir com espessura um espaço psíquico sadio. Evidencia-se a necessidade de traduzir a escuridão avassaladora, prelúdio de vazios, desvitalizações narcísicas, com o preenchimento por amor e reparação das memórias antigas que atormentam o espaço psíquico e o comprimem ao empobrecimento, que tende a perecer com o

desenvolvimento, ou a emburrecer com a experiência. Contudo será a tradução destas mesmas memórias traumáticas e angustiantes que veem a possibilitar um encontro do sujeito com os seus arquétipos relacionais precoces, onde o conforto, o carinho, os ritmos, as falas inconscientes, os afectos vitais e a possibilidade de uma experiência subjectiva sadia, vêm a preencher vazios incómodos e restritos ao bom desenvolvimento dos objectos internos do próprio.

Por sua vez, Valette (2017) quando afirma que o ser humano procura a luz, procura iluminar-se de conhecimento e de fontes de inspiração, sendo que será quando se produz luz que o ser humano produz sentido e orientação no seu percurso. Pensa-se, então, a essência do sujeito, num transporte sublimatório, onde impera a vida, e respectiva abertura, num processo construtivo, ao invés da imperação da morte, ou processo destrutivo. Neste contexto, dever-se-á pensar o sujeito no intermédio da sua liberdade, onde se alcança o seu melhor (Mastiksoul e Mariza, 2017; Mariza, 2015), ou seja, a desconstrução do falso self, com o conhecimento progressivo do seu verdadeiro self (Winnicott, 1983).

Ter um objecto interno coeso

Diz-nos Kindlon e Thompson (1999, cit. por Strecht, 2014) que a comunicação interna, e posterior tradução, entre as emoções e aquilo que os adolescentes experienciam, são mediadas pela possibilidade dos adolescentes poderem ter uma vida interior (onde desenvolvem o seu vocabulário emocional) e se poderem compreender, no sentido da aprendizagem emocional. Será, portanto, uma constante actividade entre a coragem de se auto-analisar, entre os riscos que se correm na experiência propriamente dita, com a proveniência do constante surgimento da novidade, componentes estas intrínsecas ao desenvolvimento. A existência desta vida interior e a capacidade de fornecer significantes, constituídos por diversos significados, permitirá a emergência do pensamento-palavra, e não do pensamento-ausência de palavra-acção.

A referida vida interior, objecto de construção na relação artística e estética do clinico com o paciente, constitui-se, no já referenciado, bem como, na providência de um ambiente seguro e livre da actividade persecutória e desorganizadora do espaço mental. Como tal, as soluções extremas de agressividade e de isolamento afectivo, com o erguer de

castelos protectores, e funcionamentos em falsa personificação da experiência, vêm a desfazer-se com o valor da presença e a presença de quem sente, escuta e devolve. Neste sentido, através da arte e do sentido criativo, o sujeito vem a entrar em comunicação com o mundo circundante, onde recuperando a felicidade perdida, poderá vir a investir na singularidade da relação com o mundo, e vá investindo progressivamente em outros sentidos construtores da sua própria identidade emocional e desenvolvimento cognitivo. Assim sendo, será urgente constituir novas ligações no sentido de recuperar o sentimento de glória interna e de encantamento que outrora houvera existido no próprio.

Sobre o encantamento, ou sentimento de glória interna, estabelece-se que a integração, coesão e consistência do psiquismo, poderão envolver (por terem sido envolvidos) o sujeito num envelope, contentor ou segunda pele psíquica, possibilitadoras da recorrência ao objecto interno formado (relação), onde se dá sentido à experiência, pese embora se tenha perdido, ou vindo a perder, causando os enunciados de morte psíquica. Devem-se promover os re-começos, analisar as moções sociais ou o ambiente onde o sujeito existe, perceber a desconexão e desintegração que o circunda, num ponto de vista sexual e agressivo, que o desorganiza, destabiliza, retarda, e que bombardeia com o sem sentido vidas de adolescentes e crianças que, desde cedo, experimentam uma inversão profunda no seu desenvolvimento, constituição de valores, que comprime e reenvia o sujeito a vazios emocionais, que desconecta partes de si, que se tornam incomunicáveis, que vêm a privar de luz e embeber o sujeito em trevas e que, por de entre as inúmeras consequências, talvez as piores, vêm a retirar a palavra e o amor da sua própria existência.

Breves considerações sobre os processos de identidade e identificação, escola e modelos

Neste sentido, num primeiro aspecto somos de conduzir que a hiperactividade e o défice de atenção se constituem num espectro maior quando falamos de personalidade. Um dos apontamentos refere-se ao estado caótico e desorganizado que os objectos internos possuem, ou sobre as referências e modelos de estruturação da mente, serem de semelhante forma, desorganizados e caóticos e, portanto, servirem de ponto de identificação e estruturação da identidade do sujeito (Berger, 1998).

Será neste sentido que Perron (1978) referirá a conjugação entre o que é do meio no sujeito, e o que é do sujeito no meio, bem como, como estas problemáticas se revelam e influenciam entre si, mediante livre expressão do próprio sujeito em si. Como tal referenciam-se as primeiras relações, ou relações precoces com o materno organizador, contentor, criativo e estimulador, e o lugar do paterno, enquanto lúdico, também, bem como, potenciador dos limites e elemento de separação sujeito-materno. Deverá ser estimulada a capacidade de frustrar, bem como, de conter, compreender e actuar sobre a carência, ausência ou presença excessiva do outro. Tais acções poderão ser úteis ao combate do que é construído magicamente (ou por construções mágicas e onnipotentes, desrealizadas) pelo aluno, pelas resignações ou/e revoltante. Aqui, o terapeuta surge enquanto objecto de transformação e mudança, enquanto agente de mobilização do sujeito, como objecto de respeito, significação e compreensão. Existe, portanto, uma imagem representada da criança na mente do sujeito, onde se pretende que esta mesma imagem vá conjugar-se, modelo este que a criança poderá incorporar, assimilar e acomodar.

Em alguns casos, verifica-se uma recusa em crescer, bem como, um enfardamento do real e da experiência em saturação do pensamento com posterior manifestação em protestos. Estes processos, podem reproduzir a inadequação e inadaptação que poderá ser ao favor do desenvolvimento, ou à estagnação do mesmo, sendo de extrema importância considerar o papel do sujeito, do desenvolvimento afectivo e cognitivo e do meio em que está inserido, enquanto promotor ou não do referido (Perron, 1978). Neste sentido Boimare (2001) esquematiza que a aprendizagem, e a não aprendizagem, pode repousar em algumas premissas, tais como, (1) crianças que se encontram no limiar da frustração mediante contexto escolar (ex., onde predominam o papel na criança das referências de identificação); (2) dificuldade em manter uma distância sujeito-objecto, ou seja, sujeito-matéria escolar, originando projecções maciças sobre as matérias, causando empobrecimento e vazio mental, aumento de defesas, frustração exacerbada (de entre outros); (3) o desejo de saber e explorar que se encontra estagnado e em vias de desenvolvimento; (4) falhas do funcionamento psico-motor; (5) ausência, muitas vezes, ou deturpação de figuras de referência e identificação; (6) estratégias de evitamento, desprezo e fuga de contextos de auto-reflexão, sobre o pensar sobre o outro, os seus actos e de elaboração psíquica; (7) face á necessidade de defesas potentes, recorre-se à edificação

de uma carapaça que, arrogantemente e desprezantemente se defende do objecto cultural e escolar; (8) construção de pensamentos mágicos com rupturas do processo associativo e reflexivo da mente; (9) contacto demasiado colado a temas de índole sexual ou de agressividade; (10) pensamentos e respectivos conteúdos considerados arcaicos, desorganizados, caóticos e violentos, com dificuldade acrescida de pensamento abstracto (ex.); (11) bloqueios, estagnações, petrificações do pensamento como reflexo da incapacidade de aprender e de ter contacto com o seu self; e (12) por fim, sentimentos de inveja, onnipotência, triunfo e desprezo de ordem e o não conhecimento de inserção na lei, recusa da independência, da dúvida, interrogação e sentimento de frustração.

Por fim, o ideal, segundo Bona (2017), seria incrementar uma nova política de olhares, formando novas relações, constituindo novos objectos internos educacionais, sociais e psíquicos, como que uma re-formulação no processo de interligação da somatopsique, familiar, social e cultural. Na formação destes objectos internos, o mais importante, em que a criatividade assume um papel primordial, o trauma pode ser compreendido aos poucos, onde se relembram e reparam memórias em arquipélago, outrora distantes, e agora presentes e compreensíveis, representáveis e elaboráveis à própria mente. Para tal, deixa directrizes explícitas, intimidantes, mas concretizáveis:

- O lugar do respeito, conjugado com a sensibilidade, empatia, tolerância, criatividade, flexibilidade, expansividade, auto e hétero-reflexividade, do esforço, entusiasmo, curiosidade e capacidade de projectar e identificar, com o devido espelhamento, a possibilidade do encontro de lugares, onde o aluno se sinta parte da escola propriamente dita, bem como, de tudo quanto se lhe comporta;
- Implica a necessidade de proximidade relacional e emocional, onde o sonho e a imaginação/fantasia, criam novos espaços psíquicos de exploração, reflexão, construção e transformação;
- Trabalhar em conjunto em oficinas psico-pedagógicas onde professores, pais e alunos se manifestem, cuidem, amem e sejam conhecidos e re-conhecidos.

CONCLUSÃO

(1.1) Sobre o trauma, e tendo em conta o explícito, e o caso em si, não apresentado na íntegra por motivos éticos, tem-se que numa criança que é batida, Freud (1993) expõe magistralmente o processo-retrocesso em ordem

do progresso, da transformação vítima-agressor. Num primeiro plano (1) o pai bate na criança batida que eu odeio, sendo que me ama a mim e odeia a outra criança, (2) o pai bate em mim porque me ama, (3) sou batida num substituto da representação do pai.

De acordo com Oliveira (2018) a identidade forma-se tendo em conta o pressuposto do trauma, identidade sexual, família e o corpo. O trauma, constitui-se um agente predominante que vem a estruturar a experiência psíquica do sujeito (Couchinho, 2017). Por vezes o trauma pode ser considerado por micro-traumas que danificam a mente ao longo do tempo (Strecht, 2002) podendo no conhecimento do mesmo encarar o trauma como uma ponte ao desenvolvimento e crescimento da mente., reparando os fantasmas assombrados (Melícias, 2017).

(1.2) Sobre a hiperactividade

Sobre a hiperactividade, segundo Perron (1978) a inadaptação quererá reflectir sobre a incapacidade da criança em se adaptar ao meio e o meio à criança. A inadaptação interliga-se com a indiferenciação, ausência de um continente interno e com a ausência da norma/regra. Sá (2018) aponta que a Hiperactividade ou défice de atenção, quando medicadas e analisadas unicamente mediante expressão sintomática, tendem a retirar a espessura e a história simbólica do sujeito, reduzindo-o à redoma inexplicita da sintomatologia concreta. A impulsividade, agressividade, ausência de capacidade de pensar pensamentos, de espessura, concretude e inquietude do imaginário, conjugando-se com a resignação, compensações imaginárias e revolta, vêm condicionar o desenvolvimento.

(1.3) Sobre a criatividade

A criatividade permite a edificação de pontes comunicacionais, de elaboração, transformação e de reparação do afecto que se sente mediante experiência psíquica. Por via do sonho na relação, co constrói-se e repara-se, bem como, se sublima o mundo interno do sujeito. Desenvolve-se um espaço potencial de desenvolvimento, onde ocorre a expansão da mente, relação afectiva, possibilidade de existência e de auto e hétero conhecimento, com desenvolvimento da função simbólica e da capacidade de pensar e transformar os conteúdos traumáticos, que traumatizam e desorganizam. Por fim, ocorre a integração, permite-se a adaptação e a recuperação do sintoma perdido.

(1.4) Sobre a ansiedade, hiperactividade e construções teóricas sobre a intervenção (Stretch, 2002; Berger, 1999; Miller, 1998):

Num primeiro momento, (1) a criança é desinvestida, posteriormente (2) a criança que fica carente de amor – ou o afecto que advém por via material, permanecendo a carência do afecto propriamente dito, mas com a voracidade do objecto material enquanto substituto do afectivo, (3) torna-se triste, move-se na procura do afecto que a venha a preencher/satisfazer e a sentir-se nutrida, (4) que não encontra um porto onde se abrigar, ser amada e reconhecida, e como tal sente a solidão, o desamparo, a pobreza do externo que se vai tornando interno (introjecção identificativa, ou da identificação projectiva com consolidação do objecto/representação), (5) que posteriormente começa a dar problemas escolares, emocionais, e que tem de ser o objecto de admiração, pelos seus actos ou realizações, dos seus pais, portanto sem demonstrar a sua fome de afecto, (6) portanto, a criança que se revolta e se zanga, e que se vai perdendo em si mesma e no/do mundo, (7) que vem a promover a cultura do vazio, da raiva, da agressividade, da mentira, do forte-fraco, que teme e é temido, do grandioso pequenino ponto, numa loucura própria que tinge a imbecilidade, na arrogância e no desprezo, (8) se refugia na defesa do desprezo para consigo própria e que (9) vem a criar prisões internas (solidão de quem despreza), onde a curiosidade e a criatividade das crianças que são bloqueadas – e esquecidas com o tempo – impossibilitando o processo de subjectivação/compreensão emocional – partes do eu dissociadas/escamoteamento da realidade, onde se pratica o culto do não se sentir e do não poder sarar as suas feridas.

(1.5) Dos obectivos terapêuticos

Enquanto objectivos terapêuticos tem-se (1) o eu perdido e solitário a dialogar com o eu de agora, entre o que agride e o que é agredido, aceitação da sua não grandiosidade e do seu eu frágil, abandonico, (2) a aceitação geral do horror, desespero, revolta, desconfiança, raiva, impotência e, principalmente, do medo do desejo de ser amado/nutrido pelo outro, (3) desconstrução dos mecanismos de defesa da agressão, da hiperactividade/irrequietude/estado maníaco psíquico e motor, do falso eu agressividade e onnipotência e grandiosidade, da mentira (alteração da realidade) que se liga com o escamoteamento de sentimentos desprezados e da negação do próprio real, sentimentos de culpa por não ser o filho perfeito e o culpado pela representação do objecto mau projectado no próprio, recuperação

daquilo que caminha a uma dissociação do eu – à integração objectal, sentimento depressivo consciente com retirada do característico falso eu onipotente que serve como defesa e possível estabilizador de carácter, de forma a dar entrada no processo triangular/recalcamento, (3) ter em conta o espelhamento com (des)reconstrução progressiva do eu (promissor da velha relação), (4) investimento numa representação de si como fonte criativa de se amar e amar o mundo, como o futebol, amigos, jogos, recuperação escolar, modificação dos espelhos parentais em si próprio, e não pelo ser amado pelos seus feitos mas sim, e mais importante que tudo, pela criança que é/foi, (5) possível tentativa de identificação a uma referência grupal sadia, numa tentativa de simbolismo e significação, e não unicamente numa lógica de acting, (6) derrota do mito narcísico, da imagem idealizada de si, e objectalização da sua imagem, e forma de chegar à ambivalência (com integração do bom e mau), retirando-se de um movimento clivado, (7) integrar as dimensões de pensar, ter prazer e agir, (8) potenciar a estabilidade relacional com o pai, curando a relação entre os mesmos – o mesmo em relação à estabilidade emocional com a mãe (pese embora nunca tenha surgido em consulta com o R.). Por fim, o seguinte quadro vem ser pensado mediante a intervenção com crianças que possuem Défice de atenção e hiperactividade:

Défice na relação com objecto primário	Holding deficiente	Fracasso na experiência de onipotência Três processos deficientes – Integração de tempo e espaço; – Subjectivação; – Estabelecimento da relação com o objecto Processos autocalmantes Fracasso na constituição de espaço imaginário e ritmo homeostático Presença flutuante de um objecto considerado inimigo
Dificuldade na capacidade de estar só na presença do outro		Capacidade de estar só Imobilização do objecto ameaçador Colocação do objecto no exterior de si Campo objecto maleável e pensável Agitação contra excesso pulsional Instabilidade e pulsão sexual Objecto como espelho

REFERÊNCIAS

- Agualusa, J. E. (2017). *A sociedade dos sonhadores involuntários*. Lisboa: Quetzal.
- Berger, M. (1998). *A criança e o sofrimento da separação*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bion, W. R. (1997). *Taming wild thoughts*. Gloucester Road: Karnac Books.
- Bona, C. (2017). *A nova educação: O professor que está a revolucionar a escola*. Lisboa: Objectiva.
- Brook, P. (2011). *O espaço vazio*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Cabral, G. (28 de 04 de 2018). *Benfica: Juntos por ti*. Obtido de Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=2kTeJy17tFM>
- Casement, P. (1999). *Further learning from the patient: The analytic space and process*. New Fetter Lane: Routledge.
- Coimbra de Matos, a. (2007). *Vária: Existo porque fui amado*. Lisboa: Climepsi.
- Coimbra de Matos, A. (2016). *Psicanálise e psicoterapia psicanalítica*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Coimbra de Matos, A. (2017). *Nova relação*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Coucinho, E. (2017). Morridas, dormidas, sonhadas: Da imersão da sensorialidade à possibilidade de pensar. In A. B. Melícias (Ed.), *Psicanalisarium* (pp. 45-61). Lisboa: Freud & Companhia.
- Ferenczi, S. (1980). *Further contributions to the theory and thecnique of psycho-analysis*. London: Maresfield Reprints.
- Ferenczi, S. (1980). *Final contributions to the problems and methods of psycho-analysis*. London: Maresfield Reprints.
- Freud, S. (1993). *Fantasma e esquecimento* (Trad. por José Rosa Brotéria). Lisboa: Assírio e Alvim.
- Furman, B. (2013). *Nunca es tarde para una infancia feliz: De la adversidad a la resiliencia*. Barcelona: Octaedro.
- Greenberg, J. R., & Mitchell, S. A. (2003). *Relações de objecto na teoria psicanalítica*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Lacan, J. (1978). *A família*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Mariza. (2017). *Melhor de mim*. Lisboa: Warner Music Portugal.
- Markham, U. (2001). *Guia elementar: Traumas de infância*. Rio de Mouro: Círculo de Leitores.
- Mastiksoul, & Mariza. (2017). *Livre*. Lisboa: Dominant Artists.

- Melícias, A. B. (2017). Da garatuja à esfinge: Fantasmas originários como matriz simbólica. In A. B. Melícias (Ed.), *Psicanalisarium* (pp. 85-137). Lisboa: Freud & Companhia.
- Meltzer, D. (1995). *A apreensão do belo*. Rio de Janeiro: Imago.
- Mendes Pedro, A. (24 de Abril de 2018). Seminário sobre a nova relação. *Nova relação: Grupo de estudos da obra de António Coimbra de Matos*. Lisboa: APPPP – Associação Portuguesa de Psicoterapia Psicanalítica e de Psicanálise.
- Miller, A. (1998). *O drama de ser uma criança*. Lisboa: Paz Editora.
- Oliveira, M. Â. (2018). *A história que me contam e a que eu interpreto?: Um estudo sobre a construção e expressão da identidade*?. Lisboa: ISPA.
- Perron, R. (1978). *As crianças inadaptadas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piruka. (28 de 04 de 2018). *Salto alto*. Obtido de Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=aGwhLsH9cKo>
- Raubolt, R. (2014). *Cenários psicanalíticos do trauma*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Sinatra, F. (28 de 04 de 2018). *My Way*. Obtido de Youtube <https://www.youtube.com/watch?v=5AVOpNR2PIs>
- Strecht, P. (2002). *Crescer vazio: Repercussões psíquicas do abandono negligência e maus tratos em crianças e adolescentes*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Strecht, P. (2013). *Crianças sem sombra: Arte, Vida e Conflito Emocional*. Lisboa: Edições 70.
- Strecht, P. (2014). *A criança e o seu encantamento pelo Mundo*. Lisboa: Edições 70.
- Texto revisitado no dia 10/04/2018, escrito por Teresa Sá (SPP), Perturbação de Défice de Atenção à Saúde Mental Infantil <https://www.sppsicanalise.pt/perturbacao-de-defice-de-atencao-a-saude-mental-infantil/>
- Valete. (2017). *Poder*. Lisboa: Baghira e Here's Jonhy.
- Winnicott, D. W. (1983). *O ambiente e os processos de maturação: Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação

Organizado por Vera Monteiro, Lourdes Mata, Margarida Alves Martins, José Morgado, José Castro Silva, Ana Cristina Silva, & Marta Gomes
9 e 10 Julho de 2018, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário

**Os desafios da implementação de uma rede de apoio
à escolarização de uma estudante com paralisia cerebral:
A dimensão subjetiva do trabalho colaborativo**

Alessandra Bonorandi Dounis

Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar a constituição da dimensão subjetiva dos envolvidos na construção de uma rede de apoio à inclusão e à permanência escolar de uma estudante com Paralisia Cerebral. Para alcançá-lo, optamos pelo desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, com abordagem Sócio-Histórica, ancorada nos pressupostos epistemológicos de Vigotski. Iniciamos a aproximação com o campo de pesquisa em uma escola municipal de Ensino Fundamental da cidade Maceió/Alagoas/Brasil, no começo do ano letivo de 2017 e permanecemos na instituição até o momento. Os participantes são os professores, os gestores, a técnica de Educação Especial e os familiares de uma estudante com Paralisia Cerebral. Os dados estão sendo produzidos a partir dos procedimentos da entrevista reflexiva individual e coletiva, da autoconfrontação simples e da consultoria colaborativa. Até o momento, pudemos vivenciar encontros de consultoria colaborativa e formação com os professores da escola, reuniões de planejamento conjunto com professoras, gestoras, técnica de educação especial e família, além de algumas observações em sala de aula e demais espaços escolares. Inicialmente, identificamos os entraves para o desenvolvimento das atividades de colaboração e para a articulação da rede, além de certa resistência de alguns dos membros para o trabalho coletivo. No entanto, no decorrer das vivências e a partir do envolvimento na resolução coletiva dos problemas emergentes da inclusão da estudante com paralisia cerebral nas atividades escolares, vimos se destacarem as mediações da subjetividade dos participantes da rede, que vêm colaborando ou não para sua efetivação. Os resultados preliminares apontam para uma necessária modificação na forma de pensar a formação de professores para a inclusão, que permita o desenvolvimento de práticas que levem a interlocução e a colaboração entre os diferentes atores do processo inclusivo. Acredita-se que a constituição de uma rede colaborativa na escola possa mediar o desenvolvimento profissional de todos os atores da escola, não apenas do professor.

INTRODUÇÃO

A educação de pessoas com deficiência no Brasil, apesar do aparato legal que a regula e garante o acesso, a permanência e o sucesso na

aprendizagem do público-alvo da Educação Especial na escola regular ainda enfrenta importantes desafios para sua execução (Lei n. 9394, 1996; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, 2008; Resolução n. 04, 2009; Decreto n. 7.612 2011, Lei n. 13.146, 2015).

Sem dúvida, verificamos o aumento do número de pessoas com deficiência nas escolas regulares, no entanto, as questões suscitadas pela ampliação do acesso à escolarização, as reivindicações por melhorias nas condições estruturais e na organização pedagógica das escolas, assim como na formação da equipe escolar, ainda tomam grande espaço na literatura especializada.

Diante das grandes questões acerca da inclusão, como a acessibilidade, a necessidade de currículos com desenho universal, a formação de professores e a participação da família, as políticas públicas brasileiras de educação especial têm sido fortemente direcionadas para o desenvolvimento do suporte ao aluno e ao professor da sala regular por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização e ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão 2008; Resolução nº. 04, 2009; Nota técnica n. 11, 2010).

No âmbito dessas políticas, a SRMF, instituída como o único serviço de suporte à escolarização de pessoas com deficiência e capitaneada por um professor especialista em educação especial, passa a ser um serviço, como designado por Mendes (2010), ‘tamanho único’, que deve abranger e dar respostas a toda diversidade de necessidades dos alunos Público-alvo da Educação Especial, a saber, aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Da forma como está posto, o professor do AEE passa a ser o responsável por propor modificações e adaptações para favorecer a participação e aprendizagem de toda essa clientela na escola regular, o que vem suscitando vários questionamentos na literatura da área a respeito da viabilidade de execução dessas Políticas (Mendes & Cia, 2013, 2014; Pletsch, 2009).

Diante destes questionamentos, o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), após empreender pesquisas durante quatro anos em dezesseis estados brasileiros, apresentou relatórios que apontaram uma multiplicidade de formas de organização e funcionamento das SRMFs e

grandes desafios para a sua efetividade, indicando a necessidade de desdobramentos dos projetos iniciais em alguns municípios para dar respostas às demandas de formação dos professores envolvidos (Mendes & Cia, 2013, 2014).

Mais especificamente, em um estudo realizado com os próprios professores das SRMFs, que abrangeu 1200 sujeitos em 150 municípios distribuídos por 20 estados brasileiros, além das demandas de formação, Pasion, Mendes e Cia (2017) identificaram questões relacionadas ao não cumprimento do AEE no contraturno, à insuficiência de SRMFs com relação à quantidade e ao material disponibilizado e à ausência de apoio e interlocução com outros profissionais das áreas de Saúde e Assistência Social.

É justamente acerca desse último achado sobre a necessidade de apoio e interlocução intersetorial para a inclusão escolar de que trata a pesquisa em andamento relatada nesse artigo, cujo objetivo principal é o de analisar a constituição da dimensão subjetiva dos envolvidos na construção de uma rede de apoio à inclusão e à permanência escolar de uma estudante com Paralisia Cerebral.

Baseamos nossa ideia inicial no fato de que as complexas demandas de alguns estudantes com deficiência, em especial aqueles com quadros como da Paralisia Cerebral – que afetam os sistemas motor e sensorial, impactando de formas diversas o controle postural, dos movimentos e da linguagem oral e conseqüentemente o desempenho da pessoa em muitas das atividades previstas na escolarização – necessitam de olhares de profissionais de diferentes áreas e setores para serem solucionadas e assim favorecerem sua efetiva participação e permanência na escola.

Com essa percepção, nos apoiamos no conceito de rede de apoio à inclusão, já identificado por Schaffner e Buswell, em 1999, como um dos elementos críticos para o ensino inclusivo eficaz e definida como:

[...] um grupo de pessoas que se reúne para debater, resolver problemas e trocar ideias, métodos, técnicas e atividades para ajudar os professores e/ou os alunos a conseguirem o apoio de que necessitam para serem bem-sucedidos em seus papéis. A equipe pode ser constituída de duas ou mais pessoas, tais como alunos, diretores, pais, professores de classe, psicólogos, terapeutas e supervisores (p. 74).

Nesse sentido, coadunamos com a Estrutura da Rede de Apoio baseada nos princípios da Colaboração proposta por Stainback e Stainback (1999), que propõem a valorização da diversidade; o envolvimento de todos os

membros em um processo de apoio mútuo dentro de uma relação horizontal, a valorização da contribuição heterogênea e o foco na resolução de problemas da escola.

Outro ponto que também levamos em consideração foi a constituição da rede formada por integrantes da própria escola e com o intuito de proporcionar autonomia e independência aos seus membros para resolução de situações futuras e constituição de novas redes (Stainback & Stainback, 1999).

Nesse sentido, nos baseamos no trabalho em formato colaborativo, onde procedemos, de forma democrática, dando voz a todos os participantes e valorizando os saberes de cada componente do grupo, afim de promover discussões e reflexões pautadas na solução de problemas advindos da prática, considerando todos os aspectos da realidade apresentada, em suas dimensões objetiva e subjetiva.

Com isso, consideramos a proposição de Ibiapina e Carvalho (2016) de que as relações estabelecidas no processo colaborativo podem gerar reflexões e formação crítica para o desenvolvimento de novos significados (noções comuns ao grupo) e sentidos (ideias adequadas do sujeito) assim como, novos padrões culturais e ações para enfrentar as contradições da prática escolar inclusiva em uma sociedade capitalista que pouco valoriza a diversidade.

Dessa forma, situamos a constituição de uma rede de apoio colaborativa como um artefato para diálogo entre todos os seus componentes, baseado no respeito, valorização e aprendizagem mútua que acontece no decorrer do processo, permeado de questionamentos, reflexões críticas, discussões e proposições.

Essa aprendizagem – mediada pelo outro de forma coletiva – incide na ideia de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) desenvolvida por Vigotski (1996). Nesse contexto de trabalho colaborativo na escola, apoiamos-nos em Ibiapina e Fereira (2005, p. 33), quando apontam que a ZDP pode significar uma “[...] ajuda para avançarmos nos nossos processos de desenvolvimento pessoal e profissional”. Esse avanço é permeado pelas relações sociais, que, segundo Ibiapina e Carvalho (2016), determinam a consciência e as formas de ser no mundo e que no processo colaborativo devem ser questionadas para serem compreendidas e transformadas.

Assim, adotamos um processo mútuo, que permite uma releitura dos atores da escola acerca da sua atuação após reflexões críticas nos âmbitos intra e interpessoais, e que no seu curso, pode interferir no olhar do pesquisador e vice-versa, gerando a construção de novos saberes a respeito da inclusão e transformando a realidade da escola, a partir da reconstrução das significações dos sujeitos e da transformação de suas práticas.

Dessa forma, nos aproximamos da ideia de Dimensão Subjetiva da realidade, baseada na constituição subjetiva histórica de momentos objetivos e apreendida pela fala do sujeito, que pode ser considerada como “Síntese entre as condições materiais e a interpretação subjetiva dada a elas. Ou seja, representa a expressão de experiências subjetivas em um determinado campo material, em um processo que tanto o polo subjetivo como o objetivo transformam-se” (Gonçalves & Bock, 2009, p. 143).

Nessa direção, para manter o que Bock e Aguiar (2016) apontaram como compromisso de criar condições para apreender o sujeito histórico e vislumbrar a dimensão subjetiva da realidade, ultrapassando os fenômenos imediatos em busca da compreensão da totalidade, que carrega as contradições da realidade social e das determinações que as constituem, descreveremos no item seguinte, a metodologia no qual nosso estudo foi estruturado.

METODOLOGIA

Diante da complexidade e natureza dos objetivos propostos neste estudo, elegemos a pesquisa do tipo qualitativa com abordagem Sócio-Histórica para nos guiar metodologicamente nas definições do seu desenho, dos instrumentos e técnicas para geração dos dados e do tipo de análise a ser desenvolvida.

Nesse sentido, optamos pelo trabalho de pesquisa com procedimentos de cunho colaborativos, por identificarmos nestes uma forma de mediação para a concretização de estudos de base sócio-histórica, uma vez que o trabalho colaborativo na escola pode ser pensado como uma “[...] atividade de co-produção de saberes, de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores com o objetivo de transformar determinada realidade educativa” (Ibiapina, 2008, p. 31), e

dessa forma, oferecer ferramentas compatíveis com um processo de investigação dialética (Ibiapina & Ferreira, 2005).

Para trabalhar nesse sentido, contextualizamos a proposta de intervenção nesta pesquisa nos moldes da Consultoria Colaborativa, uma das formas possíveis de trabalho colaborativo na escola, que prevê um modelo de suporte entre os educadores da escola regular e outros profissionais especializados, como terapeutas ocupacionais, psicólogos, fonoaudiólogos e fisioterapeutas (Mendes, Almeida, & Toyoda, 2011).

Dessa forma, iniciamos a aproximação do campo de pesquisa, uma Escola Municipal de Ensino Fundamental I, situada na região periférica de Maceió/AL, em maio de 2017, assim que a estudante com Paralisia Cerebral, Beatriz, à época com 6 anos de idade, foi inserida na sala de aula regular da turma do primeiro ano deste ciclo. Permanecemos em campo até o final do ano letivo de 2017 e retornamos no início de 2018 para darmos continuidade à pesquisa, ainda em curso, no segundo ano do Ensino Fundamental de Beatriz.

Para articularmos a proposta da rede de apoio, contamos com a participação de duas professoras de sala regular, profissional de apoio, diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica, Assistente Social, técnica de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação e a família de Beatriz.

Trabalhamos com a proposta da Consultoria Colaborativa como procedimento transversal de todo o processo de produção dos dados, o qual contou também com encontros de formação, reuniões de planejamento e pactuação da rede, entrevistas reflexivas individuais e coletivas e tem previsto o uso da Autoconfrontação Simples com a professora da sala regular. Os registros de todos esses momentos estão sendo realizados a partir de áudio e vídeo-gravações, além de anotações em diário de campo.

RESULTADOS PARCIAIS

Para iniciarmos as discussões a respeito da dimensão subjetiva de uma forma dialética, não podemos deixar de chamar a atenção para as condições objetivas da escola e das situações de aprendizagem das quais Beatriz e os demais estudantes participam. Assim, iniciaremos a discussão com alguns aspectos que percebemos como tensionadores na constituição da

rede de apoio à inclusão e do próprio funcionamento da escola para o cumprimento do seu papel social.

O primeiro ponto que destacamos não se trata de uma novidade ao cenário da educação pública brasileira, principalmente em se tratando do estado de Alagoas, que sempre circula entre os últimos lugares nos rankings de indicadores sociais, dentre eles, a educação.

Falamos de uma escola pública municipal situada em uma cidade do Nordeste do Brasil, onde o clima é quente quase o ano inteiro, que funciona em uma construção com precária infraestrutura de acessibilidade arquitetônica, ventilação, iluminação, sem parque e com parques materiais didático-pedagógicos disponíveis. A escola conta apenas com 7 salas de aula sem nenhuma climatização, dentre as quais 4 posicionadas no poente, forçando as professoras a fecharem as portas e janelas para que os estudantes não recebam sol a tarde inteira. Isso provoca uma elevação exacerbada da temperatura e suas consequências com relação à saúde e ao comportamento – sem a ventilação adequada, as crianças ficam mais agitadas e pedindo para sair da sala com frequência, a professora, sempre em movimento, se desgasta e cansa com maior facilidade.

Em meio a essa realidade, temos um segundo achado importante, que se refere às expectativas de aprendizagem da estudante com deficiência. Diante das cobranças com os resultados das avaliações oficiais às quais sabemos que os professores são submetidos mesmo com precárias condições de trabalho, para melhorar os indicadores de educação das escolas e receber financiamento público, vimos que essas questões não se estendem à Beatriz, como fica claro no relato da professora do primeiro ano: “(...) a escola não vai me cobrar pela aprendizagem da Beatriz, mas eu me cobro, até porque eu quero aprender, e também quero ver nosso trabalho indo pra frente” (Vânia, professora da sala regular do 1º ano, Reunião da rede, maio/17).

Com essa fala, podemos perceber que a falta de cobrança da gestão como um fator externo, gera na professora uma cobrança e uma responsabilização pessoal, como se ela fosse a única responsável pela aprendizagem de Beatriz. Nesse sentido já podemos inferir como as questões subjetivas da professora, considerada pela equipe como uma excelente profissional, vão se contrapor ao sistema de gestão educacional em vigor, que não conta com a aprendizagem do estudante com deficiência e consequentemente, não investe nas condições adequadas para tal.

Por outro lado, temos gestoras que apontam sobrecarga de demandas administrativas, uma vez que a gestão municipal é marcada pela burocratização e pela necessidade de acompanhar de forma exaustiva todo processo com solicitação de qualquer espécie, em todas as etapas de sua tramitação, o que envolve tempo, custo com ligações e deslocamento, pedido de ‘favores’ aos funcionários da área administrativa da SEMED, além de muita paciência e nenhuma garantia de resposta.

Essa situação fica muito clara quando necessitamos acionar algum serviço da própria rede de educação, como o transporte adaptado, que demandou abertura de processo administrativo ainda não concluído após doze meses de tramitação e o Atendimento Educacional Especializado ao qual Beatriz ainda não teve acesso, por depender da disponibilidade de vagas e da articulação com outras escolas da rede, uma vez que a sua escola não possui uma própria.

Somada a estas questões, temos uma equipe escolar que não consegue manter um calendário coletivo de planejamento e discussões, uma vez que tem em seu quadro professoras que, em sua maioria, trabalham em lugares diferentes, muitas nos três turnos, além de algumas com vínculo precário, que não recebem para participar de outras atividades além daquelas contabilizadas nas horas/aula contratadas.

Essa ausência de momentos coletivos, em nossa opinião, gera um esvaziamento das discussões referentes aos problemas estruturais da escola e do compartilhamento de experiências das professoras com relação ao seu trabalho em sala de aula, reforçando a ideia de uma atividade docente isolada e solitária, onde o professor é o centro de tudo e deve resolver sozinho, ou no máximo com a ajuda do Coordenador Pedagógico, todos as demandas de seus alunos.

Acrescenta-se a esse cenário, uma ausência de formação para lidar com as questões da inclusão escolar, o que gera mais um sentimento de isolamento no professor, como vemos na fala a seguir:

[...] sinceramente a minha angústia é essa, porque como é que você coloca um aluno com necessidades especiais para mim, como professor que não tenho base nenhuma para trabalhar? Eu acho que isso é um erro da Semed, porque ou eu vou dar suporte ao meu professor ou eu chamo meu professor para fazer uma formação mesmo, por que uma formação de uma vez por mês não vai dar base também. [...] a rede não dá esse suporte... é complicado (Vânia, professora da sala regular do 1º ano, Reunião da Rede, Jun/17).

O que percebemos na fala da professora é uma repetição daquilo já constatado na literatura, que aponta, desde sempre, uma lacuna muito grande entre o proposto nos documentos oficiais e legislação para a inclusão e as condições ofertadas para sua execução na prática, em especial, a formação inicial e continuada, além do distanciamento entre teoria e prática profissional (Dounis, 2013; Freitas, 2008; Libâneo, 2006; Pletsch, 2009).

Entendendo as condições materiais e objetivas que já apresentamos e no intuito de nos aproximarmos da dimensão subjetiva que pretendemos abordar nesta pesquisa, avançaremos um pouco mais na análise dessa fala sobre ausência de formação, trazendo, para esse recorte, algumas pistas obtidas nas falas das participantes da rede de apoio, que nos fazem compreender as significações produzidas por este grupo acerca da pessoa com deficiência que, conseqüentemente, permeiam seus sentimentos e guiam suas ações para a permanência e aprendizagem de Beatriz na escola.

Desde o início do processo de produção de dados, foram surgindo falas, questionamentos e cobranças com relação ao tratamento de saúde da Beatriz, em especial o de reabilitação, como um anteparo imprescindível para a sua participação na escola.

Na sequência de excertos a seguir, podemos visualizar um pouco destes questionamentos:

“Sabemos que a Beatriz não está indo para as terapias. Desse jeito não tem como ela avançar aqui na sala” (Vânia – Professora da sala regular do 1º ano – Reunião de Pactuação da Rede, Jun/17).

“Precisamos conseguir uma vaga para o tratamento da Beatriz. Porque ela precisa melhorar dessa parte motora para mexer as mãos, pegar nas coisas...” (Virgínia – Assistente Social – Reunião de Pactuação da Rede, Jun/17).

[...] esse ano a Beatriz não teve esse atendimento com a Fisio, então a gente não pode fazer uma adaptação com lápis, porque ela não conseguiu o que Vânia tinha planejado (Virgínia – Assistente Social – Reunião da Rede, Set/17).

[...] A mãe da Beatriz também não tem uma psicóloga para ela, um tratamento para ela entender as limitações da filha? E entender o trabalho da escola... (Conceição – professora de reforço da escola – Oficina de Planejamento, Nov/17).

Com essas falas, vimos a repetição de argumentos encontrados em vários relatos científicos, nos quais a equipe escolar deposita toda a expectativa de evolução da criança com deficiência, inclusive a educacional, nos

Serviços de Saúde. Percebemos nisso uma visão medicalizada da deficiência, cuja ideia seria de “consertar os defeitos” da criança para que ela possa frequentar a escola e aprender alguma coisa. No decorrer desses encontros, a equipe escolar pouco se referiu a objetivos de aprendizagem ou adaptações para inclusão da Beatriz, ou algum movimento de modificar ou adequar a rotina ou as atividades escolares para tal.

Coadunando com essa perspectiva de inclusão, observamos um conceito comum (significado) acerca da pessoa com deficiência que também nos reporta ao modelo Médico de Deficiência. Segundo Baleotti e Omote (2014), esse considera a deficiência como algo próprio do organismo ou do comportamento do indivíduo e que leva a medicalizar os problemas que, primariamente, seriam de ordem social.

Continuamos a observar um pouco desses aspectos na fala da professora Vânia em uma sessão reflexiva ocorrida em Novembro de 2017, ao ser confrontada com a filmagem de uma atividade de leitura na qual Beatriz ficou posicionada fora da roda na qual estavam os demais estudantes e não tinha como visualizar o livro de estória: “A Beatriz não participou porque hoje ela não está bem. Geralmente ela participa, sorri, mas hoje eu percebi que ela não estava no normal dela!”

Nessa situação, vimos que a professora, confrontada com o desempenho de Beatriz, antes de fazer uma crítica à atividade e às possibilidades de ajustes ambientais que claramente prejudicaram o seu engajamento e participação, já depositou a responsabilidade do fracasso na deficiência da estudante, que não se comunica verbalmente e expressa seus sentimentos principalmente por meio do sorriso e de expressões faciais.

Vejamos essa outra fala retirada da entrevista reflexiva com a professora do segundo ano, Carla em Março de 2018, ao ser questionada a respeito de suas expectativas com relação a Beatriz: “A preocupação é essa, que ela não pega no lápis. Se ela pegasse, fizesse devagarzinho, mas ela não pega!”

Percebemos nesse fragmento, o receio da professora Carla com relação ao fato de Beatriz não conseguir utilizar o lápis como os demais alunos, já na primeira entrevista, antes mesmo da Beatriz iniciar a frequentar sua sala. Mais uma vez, o foco nas dificuldades da estudante e na sua deficiência se antecipa às possibilidades de superação e de modificação das atividades pedagógicas necessárias para a sua participação e aprendizagem.

Vimos com isso, que as professoras, mediadas pelas suas significações prévias sobre deficiência, pouco percebem as habilidades e possibilidades

de desenvolvimento de Beatriz, assim como, se mobilizam na tentativa de explicar as suas ações pautadas na deficiência da estudante, pouco avançando para a identificação das questões ambientais e atitudinais que permeiam as sua dificuldade de acesso ao conhecimento.

Diante desse desvelamento, concordamos com Kuhnen (2017), quando afirma que a forma de compreender a deficiência tem implicações significativas sobre a forma como as pessoas com deficiência são tratadas nas relações cotidianas, se constituindo como uma intelegibilidade sobre a organização dos processos educacionais para essas pessoas.

Extrapolando o ambiente escolar, podemos analisar que, de uma forma mais geral, a nossa cultura também favorece esse olhar para a pessoa com deficiência. Tratamos aqui de uma cultura que valoriza o belo, o perfeito e os modelos preestabelecidos, muitas vezes importados, de normal e produtivo. Nesse mundo, a pessoa com deficiência ocupa o lugar de um diferente que não consegue alcançar esses padrões de normalidade, perfeição e produtividade, sendo vista ora como digna de pena e condescendência por não conseguir desempenhar atividades comuns aos demais de sua idade, gênero e classe social, ora como herói, que faz esforços hercúleos na superação das barreiras arquitetônicas e atitudinais criadas pela própria sociedade.

Somado a esse cenário, temos uma contradição na política Nacional de Educação Especial, na qual a ideia de inclusão como uma proposta de direitos humanos prevê o acolhimento à diversidade e pouco usa a expressão deficiência em seus termos técnicos, enquanto mantém uma organização da oferta do seu único serviço de apoio, o AEE, pautada no diagnóstico médico, reforçando o modelo medicalizado na educação e criando o que Kuhnen (2017, p. 340) tão bem definiu como uma “[...] dicotomia entre normal e patológico metamorfoseada por um discurso da celebração das diferenças e que define deficiência como diversidade ou multiplicidade cultural e social, subsumindo seus aspectos físicos”.

CONCLUSÕES PARCIAIS

O que pretendemos apontar aqui, mesmo que inicialmente, é a relação entre a concepção dos componentes da rede sobre a formação e suas

significações acerca das pessoas com deficiência, sem, de forma alguma, diminuir a importância de uma formação que leve em consideração a diversidade e que ajude os professores e a equipe escolar a desenvolverem práticas para a inclusão de todos os alunos, com ou sem deficiência. O que podemos acrescentar a essa discussão é que a dimensão subjetiva constituída por essas significações e mediadas pelo contexto material e objetivo apresentado, não podem ser desconsideradas.

Estamos falando de um cenário cultural onde as pessoas com deficiência estão inseridas socialmente e que, se não refletirmos sobre ele em todos os seus aspectos, não conseguiremos avançar nas tentativas de modificá-lo de forma a melhorar a oferta dos serviços educacionais.

No caso particular da formação da rede de apoio a inclusão aqui relatada, temos ainda um desafio de mediar discussões e provocar reflexões para ajudar a transformar as concepções pautadas no modelo médico, para uma visão social, na qual as dificuldades das pessoas com deficiência se intensificam e também podem ser minimizadas, a partir de modificações no ambiente, nas relações e nas atitudes das pessoas com as quais convive.

REFERÊNCIAS

- Baleotti L. R., & Omote, S. (2014). A concepção de deficiência em discussão: ponto de vista de docentes de Terapia Ocupacional. *Cad. Ter. Ocup. UFSCar, São Carlos*, 22(1), 71-78. Recuperado em 08 junho, 2018 de <http://dx.doi.org/10.4322/cto.2014.008>
- Bock, A. M. B., & Aguiar, W. M. J. (2016). A dimensão subjetiva: Um recurso teórico para a Psicologia da Educação. In Aguiar & Bock (Orgs.), *A dimensão subjetiva do processo educacional: Uma leitura sócio-histórica* (pp. 43-60) São Paulo: Cortez Editora.
- Brasil. (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão*. Brasília: MEC.
- Brasil. Resolução nº. 04 de 02 de outubro de 2009 (2009). Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
- Brasil. Decreto n. 7.612 de 17 de novembro de 2011 (2011).

- Dounis, A. B. (2013). *Atividade docente e inclusão: As mediações da consultoria colaborativa*. Dissertação, Universidade Federal de Alagoas, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Maceió, Alagoas, Brasil. Disponível em www.ufal.edu.br
- Freitas, S. N. (2008). A formação docente sob a ótica da diversidade e da inclusão. In Martins, Pires, & Pires (Eds.), *Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas* (pp. 93-115). Natal: EDUFRN.
- Gonçalves, M. G. M., & Bock, A. M. B. (2009). A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. In Bock et al. (Orgs.), *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica* (pp. 116-157). São Paulo: Cortez Editora.
- Ibiapina, I. M. L. M. (2008). *Pesquisa colaborativa: Investigação, formação e produção de conhecimentos* (Série Pesquisa). Brasília: Liber Livro Editora.
- Ibiapina, I. M. L. M. & Carvalho, M. V. C. (2016). Pesquisa colaborativa no PROCAD: criação de nova paisagem na cooperação acadêmica. In Aguiar & Bock (Orgs.), *A dimensão subjetiva do processo educacional: Uma leitura sócio-histórica* (pp. 61-88) São Paulo: Cortez Editora.
- Ibiapina, I. M. L. M., & Ferreira, M. S. (2005). A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. *Linguagens, Educação e Sociedade*, 12, 26-38. Recuperado em 02 novembro, 2012, de <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N%2012/revista%2012.pdf>
- Kuhnen, R. T. (2017). A Concepção de Deficiência na Política de Educação Especial Brasileira (1973-2016). *Rev. Bras. Ed. Esp., Marília*, 23(3), 329-344. Recuperado em 10 junho, 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v23n3/v23n3a03.pdf>
- Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015 (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
- Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (1996). Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Libâneo, J. C. (2006). Diretrizes Curriculares da Pedagogia: Imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educ. Soc. Campinas*, 27(96), 843-876. Recuperado em 10 agosto, 2009, de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Mendes, E. G. (2010). *Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. Projeto n° 39/2010*. Edital 038/2010/CAPES/INEP. São Carlos, São Paulo.
- Mendes, E. G., Almeida, M. A., & Toyoda, C. Y. (2011). Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação escolar. *Educar em Revista, Curitiba*, 41, 81-93. Editora UFPR. Recuperado em 01 maio, 2012, de <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/25003/16750>
- Mendes, E. G., & Cia, F. (2013). *Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. Projeto n° 39/2010 2º Relatório de atividades. Ano base 2012. Programa DEB Observatório da Educação*. Edital 038/2010/CAPES/INEP. São Carlos, São Paulo.

- Mendes, E. G., & Cia, F. (2014). *Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. Projeto nº 39/2010 3º Relatório de Atividades. Ano base 2013. Programa DEB Observatório da Educação*. Edital 038/2010/CAPES/INEP. São Carlos, São Paulo.
- Nota técnica n. 11/2010 (2010). *Dispõe das Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares*. Brasília, MEC, SEESP.
- Pasian, M. S., Mendes, E. G., & Cia, F. (2017). Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: Um estudo em larga escala. *Educação em Revista, Belo Horizonte, 33*, 01-18. Recuperado em 06 junho, 2018 de <http://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e155866.pdf>
- Pletsch, M. D. (2009). A formação de professores para a educação inclusiva: Legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar, Curitiba, 33*, 143-156. Editora UFPR. Recuperado em 02 maio, 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/er/n33/10.pdf>
- Schaffner, C. B., & Buswell, B. E. (1999). Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In Stainback & Stainback (Orgs.), *Inclusão: Um guia para educadores* (pp. 69-87) Porto Alegre: Artmed Sul.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999) Colaboração, rede de apoio e construção de comunidade. In Stainback & Stainback (Orgs.), *Inclusão: Um guia para educadores* (pp. 223-232) Porto Alegre: Artmed Sul.
- Vigotski, L. S. (1996). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Psicologia e Educação* (5ª ed.) São Paulo: Martins Fontes.

Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação

Organizado por Vera Monteiro, Lourdes Mata, Margarida Alves Martins, José Morgado, José Castro Silva, Ana Cristina Silva, & Marta Gomes
9 e 10 Julho de 2018, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): Avanços na qualidade da avaliação da educação superior no Brasil

Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra

Resumo: O presente estudo tem como finalidade apresentar a avaliação da educação superior na atualidade no Brasil, apresentando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, que foi criado, através da Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, pois nos últimos anos, a avaliação tem sido utilizada como ferramenta de gestão da qualidade das instituições educacionais de ensino superior. Esta pesquisa é de orientação qualitativa, exploratória e descritiva, onde foram realizadas pesquisas bibliográficas e pesquisas documentais. Constatamos que, os sistemas de avaliação oferecem subsídios para que as universidades busquem adotar procedimentos formais de melhoria de desempenho, pautados no autoconhecimento e na organização dos processos, visando uma melhor oferta de seus serviços à comunidade universitária. Dessa forma, como contribuição acadêmica e profissional para a educação superior brasileira, esta pesquisa descreveu a história do processo de avaliação de cursos e os mecanismos utilizados para a avaliação educativa propriamente dita, de natureza formativa, mais voltada à atribuição de juízos de valor e mérito em vista de aumentar a qualidade e as capacidades de emancipação do cidadão brasileiro.

Palavras-chave: Avaliação da Educação Superior, SINAES, Brasil.

INTRODUÇÃO

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi instituído no ano de 2004, com a finalidade de promover a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (§ 1º, Art. 1º, Lei 10.861/2004; Brasil, 2004, p. 1)

O processo avaliativo de uma Instituição de Ensino Superior é composto, pela avaliação dos seus cursos de graduação; do desempenho dos estudantes desses cursos; e pela avaliação da instituição que se divide em duas etapas, a autoavaliação e a avaliação externa (Brasil, 2004).

A Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), conforme o art. 4º da Lei do SINAES (2004) tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica e seus resultados integram os processos de regulação e supervisão da educação referentes a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realiza visitas para avaliação *in loco* (parágrafo único, art. 2º, Lei nº 10.861/2004 c/c Dec. 5773/2006; Brasil, 2004, p. 1; Brasil, 2006).

Sua importância está destacada na Portaria Normativa nº 40/2007, republicada em 2010, que em seu art. 61-A, § 5º estabelece que

As informações do Cadastro e-MEC constituirão a base de dados de referência a ser utilizada pelos órgãos do MEC e autarquias vinculadas sobre instituições e cursos de educação superior, com precedência sobre quaisquer outras bases, evitando-se duplicação de coleta quando não expressamente justificada (Brasil, 2007, p. 39).

Para o processo de Avaliação dos Cursos de Graduação a instituição avaliada deve incluir os dados do curso no sistema e-MEC.

Nesse sentido, a partir de tal legislação, procurou-se assegurar o processo permanente de avaliação da educação superior por meio de três componentes de atuação, quais sejam: a avaliação das instituições em si, a avaliação dos cursos de graduação e, por fim, o desempenho acadêmico dos estudantes.

Segundo a referida norma, o escopo deste processo consiste na melhoria da qualidade da educação superior; na orientação da expansão da oferta desta modalidade de ensino; no progressivo aumento da eficácia institucional, efetividade acadêmica e social; assim como, notadamente, na promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das IES, através da valorização da sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES)

Criado pela Lei 10.861/2004, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2004a) o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi concebido em consonância com a proposta de uma avaliação global e participativa.

Regulamentado pela Portaria nº 2.051/2004, tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (Brasil, 2004).

Para alcançar sua proposta desenvolve-se a partir de três grupos de ações avaliativas: o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE); a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG); e a Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES) que compreende a autoavaliação e a avaliação externa (*in loco*).

Francisco, Melo, Nunes, Michels e Azevedo (2012, p. 866) enxerga que:

A partir de uma abordagem sistêmica, a Avaliação Institucional, tal como concebida por SINAES (2004) trata de uma perspectiva reflexiva, na qual a construção semântica se faz por meio de inferências participativas em um bojo processual que culmina na disposição institucional. Esta, por sua vez, serve de referência para os processos regulatórios dos órgãos reguladores da educação superior brasileira, a qual busca, entre outros aspectos, consolidar um sistema de avaliação condizente com a estrutura organizacional das universidades brasileiras.

A avaliação dos cursos de graduação subsidia os processos de autorização, de reconhecimento e de renovação de reconhecimento de cursos de graduação nos termos do Decreto Federal nº 5.773/2006 (Brasil, 2006), também conhecido como Decreto Ponte.

Nesse sentido o art. 3º do referido decreto assim preconiza: “A avaliação realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior –

SINAES constituirá referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade” (Brasil, 2006).

O Decreto Ponte, regulamentou pontos tanto da Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) quanto da Lei do SINAES (Brasil, 2004) acerca do exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

As competências para as funções de regulação, supervisão e avaliação foram atribuídas ao Ministério da Educação, ao Conselho Nacional de Educação – CNE, ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, e à Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, cabendo ao INEP, entre outras funções, realizar visitas para avaliação *in loco*; realizar avaliação dos cursos; além de elaborar os instrumentos de avaliação para autorização de cursos, conforme as diretrizes da CONAES, do CNE e das Secretarias; e constituir e manter banco público de avaliadores especializados, conforme diretrizes da CONAES, para fins de realização de avaliação *in loco* (Brasil, 2006).

A CONAES foi instituída pela Lei do SINAES como órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES.

É composta por 13 membros sendo:

1 (um) representante do INEP;

1 (um) representante da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES;

3 (três) representantes do Ministério da Educação, sendo 1 (um) obrigatoriamente do órgão responsável pela regulação e supervisão da educação superior;

1 (um) representante do corpo discente das instituições de educação superior;

1 (um) representante do corpo docente das instituições de educação superior;

1 (um) representante do corpo técnico-administrativo das instituições de educação superior; e

5 (cinco) membros, indicados pelo Ministro de Estado da Educação, escolhidos entre cidadãos com notório saber científico, filosófico e artístico, e reconhecida competência em avaliação ou gestão da educação superior (Brasil, 2004).

Além de coordenar e supervisionar o SINAES, é de sua competência estabelecer diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação de cursos de graduação, aprová-los e submetê-los à homologação pelo Ministro de Estado da Educação; estabelecer diretrizes para a

constituição e manutenção do banco público de avaliadores especializados; entre outras funções.

AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

As duas principais funções das avaliações conduzidas pelo SINAES são: a regulação, que ocorre através de suas funções de supervisão, fiscalização e decisões de credenciamento, e a avaliação propriamente dita, que se orienta para a missão institucional da educação superior. Os principais objetivos do SINAES, são: melhorar a qualidade da educação superior e orientar a expansão da oferta; identificar mérito e valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; e promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional. A lei que o instituiu reafirmou o caráter de regulação da qualidade do ensino superior, colocado à disposição da sociedade na sua forma pública e privada, pois o credenciamento e o recredenciamento de cursos e instituições ficaram, desde então, submetidos ao SINAES. A lei 10.861/2004, em seu artigo 10º determina que:

§ 2º O descumprimento do protocolo de compromisso, no todo ou em parte, poderá ensejar a aplicação das seguintes penalidades:

- I – suspensão temporária da abertura de processo seletivo de cursos de graduação;
- II – cassação da autorização de funcionamento da instituição de educação superior ou do reconhecimento de cursos por ela oferecidos;
- III – advertência, suspensão ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso de instituições públicas de ensino superior. (Brasil, 2004).

No Quadro 1 encontra-se elencados os instrumentos do SINAES por ocasião de sua criação, em 2004.

Dias Sobrinho (2003, p. 95) assevera que a Avaliação não é um processo autolimitado e que se perfaz por si só, pois um dos seus principais objetivos é tornar mais visível e compreensível o dia a dia das instituições, ultrapassando os aspectos mais restritos do objeto avaliado e gera efeitos no sistema de educação superior nas suas funções e no seu papel dentro da sociedade. As reformas educacionais, a organização dos cursos, as mudanças

nos currículos, dentre outros aspectos, são norteadas por tal instrumento, tornando a avaliação como central diante das reformas dentro das IES.

Quadro 1

Instrumentos do SINAES

Instrumentos utilizados pelos SINAES

Autoavaliação – Conduzida pela CPA (Comissão Própria de Avaliação)

Avaliação externa

ENADE– Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

Avaliação dos cursos de graduação – IGC e CPC

IGC – Índice Geral de Cursos

CPC – Conceito Preliminar de Cursos

Instrumentos de informação (censo e cadastro)

Censo da Educação Superior

Cadastro de cursos e instituições

Fonte: Adaptado do INEP, 2009.

Após tais conceituações acerca do processo permanente de avaliação de cursos, apresentamos na Figura 1 um compêndio da legislação inerente, explicitando o tipo de norma, o ano da sua publicação e sua finalidade:

Ano de Publicação	Tipo de Legislação	Finalidade
1988	Constituição da República Federativa do Brasil	Constituição da República Federativa do Brasil
1996	Lei nº 9.394	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
2004	Lei nº 10.861	Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências
2004	Portaria nº 2.051 – Gabinete do Ministro/MEC	Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).
2006	Portaria nº 1.027 – Gabinete do Ministro/MEC	Dispõe sobre banco de avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação – CTAA, e dá outras providências.
2017	Decreto nº 9.235	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.

XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

Ano de Publicação	Tipo de Legislação	Finalidade
2017	Portaria nº 1.382 – Gabinete do Ministro/MEC	Aprova, em extratos, os indicadores dos Instrumentos de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica nas modalidades presencial e a distância do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.
2017	Portaria nº 1.383 – Gabinete do Ministro/MEC	Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação para os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento nas modalidades presencial e a distância do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.
2017	Instrução Normativa nº 1 – Gabinete do Ministro/MEC	Regulamenta o fluxo dos processos que chegaram à fase de avaliação externa in loco pelo Inep, a partir da vigência das Portarias nº 1.382 e nº 1.383, de 31 de outubro de 2017.
2017	Instrução Normativa nº 2 – Gabinete do Ministro/MEC	Regulamenta os artigos 5º, 6º, 8º, 11, 13, 16, 20, 22, 24, 27, 28, 32, 33, 34 e 40 da Portaria Normativa nº 19, de 13 de dezembro de 2017.
2017	Portaria nº 19 – Gabinete do Ministro/MEC	Dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes.
2017	Decreto 9.057/2017	Regulamenta a educação superior no Brasil. Esse decreto trouxe significativa modernização com a flexibilização de procedimentos regulatórios e atribuição progressiva de prerrogativas de autonomia universitária às instituições que demonstrem elevada qualidade nos procedimentos avaliativos.

Figura 1. Legislação e normas sobre avaliação da educação superior no Brasil

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Desta forma o Estado, através da supervisão, tendo em vista os padrões de qualidade esperados e estampados nos indicadores e requisitos legais presentes no instrumento de avaliação dos cursos de graduação, busca garantir a oferta da educação superior nos parâmetros estabelecidos pela legislação vigente além de apontar as melhorias necessárias que garantam a qualidade do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O SINAES segue como modelo de avaliação tendo como principais desafios a consolidação da cultura de avaliação, a internacionalização e acreditação. Desde a sua criação, até o momento, o SINAES já passou por três reformulações, sendo que a mais recente ocorreu em 15/12/2017, demonstrando que evoluiu, aperfeiçoando seus instrumentos e indicadores para se adequar às demandas diagnosticadas nos processos de avaliação e deverá, ao longo dos próximos anos, continuar a sofrer ajustes e correções visando aperfeiçoar seus indicadores de qualidade e instrumentos para que possa cumprir seu papel enquanto sistema de avaliação.

O SINAES tem uma estrutura complexa e lida com uma diversidade de formas de organização das IES – universidades, centros acadêmicos, faculdades e outras, o que provoca dificuldades em relação à proposição de políticas públicas; desta forma, seus principais desafios são: a internacionalização e acreditação; política de egressos; inovação tecnológica, com aprimoramento tecnológico na aplicação do ENADE; consolidar a educação na modalidade a Distância – EaD; promover a integração entre os instrumentos de avaliação; fortalecer o ciclo avaliativo, bem como consolidar a cultura da avaliação.

REFERÊNCIAS

- Brasil. (1996). *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil. (2004). *Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm
- Brasil. (2006). Ministério da Educação. *Portaria Ministerial MEC n.º 1.027, de 15 de maio de 2006*. Dispõe sobre banco de avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação – CTAA, e dá outras providências. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1027.pdf>
- Brasil. (2007). *Decreto n.º 6.317, de 20 de dezembro de 2007*. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargo em Comissão e das Funções

Gratificadas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, e dá outras providências. Brasília, DF, 2007.

Dias Sobrinho, J. (2003). *Avaliação: Políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez.

Francisco, T. H. A., Melo, P. A., Nunes, R. S., Michels, E., & Azevedo, M. I. (2012). A contribuição da avaliação in loco como fator de consolidação dos princípios estruturantes do SINAES. *Avaliação*, 17(3), 851-876. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/aval/v17n3/a12v17n3.pdf>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: INEP. (2004). *Roteiro de Autoavaliação Institucional*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/roteiro.pdf>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: INEP. (2009). *SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: Da concepção à regulamentação*, 5. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484109/SINAES+-+Sistema+Nacional+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior+Da+Concep%C3%A7%C3%A3o+%C3%A0+Regulamenta%C3%A7%C3%A3o+5a+ed+amp/d98724bf-b529-4a88-a5f9-e62b9d6f9ebc?version=1.4>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: INEP. (2017). *Nota Técnica INEP n.º 16/2017/CGACGIES/DAES, de 15 de dezembro de 2017*. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/legislacao_normas/2017/nota_tecnica_sei_inep_0126132.pdf

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: INEP. (2017). *Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação Presencial e à Distância – Autorização*. Publicado em 15 de dezembro de 2017. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/roteiro.pdf>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: INEP. (2017). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação Presencial e à Distância – Reconhecimento e Renovação do Reconhecimento*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/roteiro.pdf>; Acesso em: 20 jan. 2018.

Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação

Organizado por Vera Monteiro, Lourdes Mata, Margarida Alves Martins, José Morgado, José Castro Silva, Ana Cristina Silva, & Marta Gomes
9 e 10 Julho de 2018, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário

Supervisão na formação inicial de professores: Um modelo em construção

Joana Cortes Figueira

Teresa da Silveira-Botelho

Resumo: Este estudo surgiu pela necessidade, de enquanto supervisoras da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), refletir sobre o trabalho desenvolvido. Qual o papel da supervisão e avaliação na prática pedagógica, no modelo que preconizamos, com o objetivo de a melhorar, assim como promover a relação entre os intervenientes: alunos, professores cooperantes e supervisores.

Desenvolvemos uma investigação aplicada, inspirada no paradigma crítico cujo objetivo principal do investigador é intervir diretamente numa situação ou contexto e solucionar problemas reais, Investigação Ação (Coutinho et al., 2009).

Pretendemos (...) monitorizar os processos centrais da supervisão que são a experimentação e a reflexão (Vieira & Moreira, 2011) e, ainda, ir ao encontro das novas tendências da supervisão que se enquadram numa visão democrática, que realça a importância da reflexão e da aprendizagem colaborativa e horizontal, perspetivando o desenvolvimento de mecanismos que possibilitem a auto supervisão e autoaprendizagem e a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento (...) (Alarcão & Roldão, 2010, citado em Lopes, 2013).

Para as alunas o número de horas da PES II era suficiente; cumpriu os objetivos e correspondeu às suas expectativas. A maioria manifestou interesse em estagiar em dois anos de escolaridade, um em cada semestre. Sentiram-se envolvidas na dinâmica da escola e da sala de aula, tendo sido muito importante a supervisão realizada pela professora cooperante, logo seguida pelo acompanhamento que era feito pelas colegas. Reconheceram o papel fundamental das supervisoras na gestão dos três intervenientes da supervisão, nomeadamente na preparação, acompanhamento, análise e reflexão da prática pedagógica.

Palavras-chave: Supervisão, Avaliação, Desenvolvimento profissional.

INTRODUÇÃO

Este estudo inseriu-se no trabalho realizado ao longo de vários anos enquanto professoras responsáveis pela supervisão, pelo interesse no modelo de formação e também pela necessidade sentida em refletir sobre a supervisão na formação inicial de educadores e professores.

A partir do trabalho colaborativo entre alunas, professores cooperantes e supervisoras, e da avaliação realizada pelas alunas ao modelo da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), pretendemos compreender a forma como as alunas percebem a prática pedagógica e o seu posicionamento face à supervisão, a importância que atribuem aos supervisores, para assim melhorar a qualidade das práticas educativas no 2.º Ciclo de estudos da formação inicial de professores.

Os cursos de formação inicial em educação, à luz da legislação em vigor e do processo de Bolonha, assentam em princípios cada vez mais definidos, que contemplem uma forte relação entre a teoria e a prática.

Os alunos são inseridos em contextos reais educativos do 1.º Ciclo do Ensino Básico: na primeira fase, o aluno observa, regista e analisa as situações educativas; na segunda fase, planifica e vivencia atividades; e na terceira fase, analisa e reflete sobre a sua prática educativa de forma individual, entre pares, cooperantes e supervisoras. No final, o aluno deverá apresentar um portefólio de estágio que refletirá o seu percurso na PES II.

Através da construção do portefólio de estágio, acompanhada pelas supervisoras em atendimentos tutoriais individuais e em grupo, bem como das supervisões em contexto educativo, o aluno desenvolverá e aprofundará competências que lhe permitem planificar e desenvolver um currículo com sentido prático e real.

Alarcão e Canha (2013) referem que o supervisor participa no processo de acompanhamento, orientação e desenvolvimento dos alunos sobretudo na identificação de problemas ou questões cruciais, planificação e implementação de atividades nessa realidade.

Acreditamos que, a partir da análise e reflexão das suas práticas substanciadas em elementos que vai produzindo (registos de observação, planificações da intervenção educativa, reflexões fundamentadas, entre outros), o aluno aprende de forma gradual e contínua.

O aluno em formação inicial necessita do apoio de supervisores e professores cooperantes, para mediar e acompanhar o seu percurso formativo e assim o ajudar a (re)estruturar o seu conhecimento.

Para Perrenoud (1999), importa que o futuro docente aprenda a ser reflexivo, investigativo, culto e inovador pois só assim saberá adequar as suas práticas educativas de forma eficaz. Deverá estar apto a: concretizar situações de ensino e de aprendizagem; ser responsável; articular a prática com a teoria; integrar os conhecimentos necessários para a prática docente;

ter motivação e entusiasmo pela profissão, trabalhar em equipa e envolver-se em projetos dentro e fora da escola e, auto avaliar-se. O aluno na formação inicial de professores também é objeto de estudo na investigação dos supervisores no âmbito da sua atividade profissional.

A experiência que temos nesta área mostra-nos que, para haver mudanças educativas, é necessário envolver os professores cooperantes e implicá-los nessa mudança. O facto de haver um professor cooperante que tem na sua sala de aula um aluno estagiário vai permitir diferentes abordagens e olhares às práticas educativas do futuro professor.

Também o professor cooperante pode desencadear um processo motivador e dinâmico que permitirá contribuir para melhorar a sua prática e a aprendizagem dos seus alunos. Cada vez mais, os professores têm que repensar as suas práticas, e face às aprendizagens com ela realizadas, adotar estratégias diferenciadas, motivadoras, estimulantes e inovadoras.

Em princípio, o aluno estagiário possui conhecimento mais atualizado ao nível das didáticas, do currículo e tecnologia, é mais “genuíno”, tem maior disponibilidade e sem vícios do sistema.

Alarcão e Tavares (2003, p. 59) referem que a interação dos intervenientes aluno, futuro professor e do próprio supervisor vai influenciar a prática pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem, é determinada por uma dinâmica recíproca, assimétrica e helicoidal, espiralada, tendo em vista a relação entre Supervisão, Desenvolvimento e Aprendizagem. Nesta linha de pensamento, Canário (2005) refere que a escola é o lugar onde se aprende a ser professor.

A supervisão tem uma dimensão reflexiva em interação sabendo que “ninguém poderá fazer na vez de ninguém”, mas, também “difícilmente alguém poderá fazer sozinho” (Sá-Chaves, 1997, in Sá-Chaves 2000, p. 130) e é um processo que está ligado ao desenvolvimento e à aprendizagem dos seus intervenientes: supervisor, professor cooperante e aluno, ainda que com uma abordagem distinta para cada um dos casos.

Alarcão e Tavares (2003, p. 47) defendem que a atividade do supervisor deverá ter a sua base na “docência, no ensino, na capacidade de ajudar a aprender “; destacam que a atividade do professor cooperante incide no seu “desenvolvimento e a sua aprendizagem através do seu envolvimento na docência”; e na atividade dos alunos, deverá ser posta a tónica na sua “capacidade de aprender ou de aprender a aprender”.

As supervisoras, enquanto professoras do ensino superior, também devem realizar duas tarefas: uma como docentes e outra como investigadores de forma a que possam articular planos de inovação educativa. Por conseguinte, o professor tem a obrigação de melhorar as suas práticas, utilizar outras ferramentas, métodos e conteúdos de avaliação, porque inovar é uma função que surge da relação entre a docência e a investigação (Perrenoud, 1999).

Somos docentes que investigam a sua prática, e dada a nossa função de supervisoras na formação inicial de professores, consideramos que urge associar as práticas pedagógicas dos futuros educadores e professores, à ação, avaliação e reflexão que delas decorre, com o intuito de proporcionar conhecimento capaz de conduzir à mudança e desenvolvimento das práticas.

Será muito importante estabelecer uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, que desenvolva a independência e interdependência, e que promova o desenvolvimento de professores capazes de serem autores de si próprios, responsáveis e empenhados numa auto-renovação colaborativa para benefício de todos os alunos (Oliveira-Formosinho, 2002).

De acordo com Leitão e Alarcão (2006), a nova profissionalidade inscreve-se num paradigma de inacabamento, no sentido em que as competências pessoais e profissionais não são adquiridas a partir de um qualquer modelo pré-concebido, mas a partir do desenvolvimento (construção) num contínuo e num espaço de intervenção aberto e reflexivo.

METODOLOGIA

Neste estudo, desenvolvemos processos de avaliação formativa, que fazem referência às competências dentro das normas e critérios que estão em vigor na Unidade Curricular (UC) de PES II, no mestrado de habilitação para a docência do ISEC Lisboa, e que integram o trabalho de supervisão das duas docentes.

Do ponto de vista metodológico, é uma Investigação Ação (IA). Para Coutinho et al. (2009), pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem simultaneamente ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), com base num processo cíclico, ou em

espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica, e em que nos ciclos posteriores são aperfeiçoados os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior.

A mesma autora refere ainda (2009) que “o essencial na IA é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações nessa mesma prática”.

A IA procura fundamentalmente analisar a realidade educativa específica e estimular a tomada de decisão dos seus agentes para a mudança educativa, o que implica a tomada de consciência de cada um dos intervenientes (individualmente e do grupo) de que emerge a construção de conhecimento através do confronto e contraste dos significados produzidos pela reflexão (Mesquita-Pires, 2010).

A estratégia mais eficaz para que ocorram alterações na comunidade educativa requer, assim, o envolvimento de todos os intervenientes, numa dinâmica de ação-reflexão-ação. Nesta perspetiva, e na opinião Quintas (1998), a IA pode ajudar o professor/educador a “desenvolver estratégias e métodos” para que a sua atuação seja mais adequada, “propiciar técnicas e instrumentos de análise da realidade, assim como formas de recolha e análise de dados.” Para desenvolver esta investigação foram utilizados instrumentos de recolha de dados, entre eles análise documental, inquérito por questionário e grelhas de avaliação.

Quivy e Campenhoudt (1992, p. 185) descrevem a recolha de dados como uma recolha e reunião das informações obtidas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra. Para os autores, “não basta conceber um bom instrumento, é preciso ainda pô-lo em prática de forma a obter uma proporção de respostas suficiente para que a análise seja válida”.

Também foi utilizada a análise de conteúdo nas respostas abertas do questionário que foram codificados e organizados em grelhas, quadros e gráficos que nos permitiram fazer uma leitura sucinta, rápida e esclarecedora desses mesmos dados (Bardin, 1995).

No âmbito do nosso estudo, os instrumentos atrás referidos foram aplicados à totalidade das alunas inscritas na UC. Resulta daqui a necessidade de escolha dos instrumentos ser feita de acordo com o conjunto de objetivos e hipóteses de trabalho, assim como, com o dispositivo metodológico da investigação.

A investigação realizada foi de cariz qualitativo e como refere Afonso (2005, p. 14) “(...) preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre os aspetos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade”.

No final do semestre, analisámos dois instrumentos de avaliação da PES II: *umæ grelha de avaliação final* que, após preenchimento, todos os professores cooperantes devolveram no final do ano letivo e *uma grelha de avaliação do portefólio* da PES II. Para além destes instrumentos aplicámos um *questionário on line* que foi respondido anonimamente pelas alunas que frequentaram a UC no ano letivo de 2016/2017.

A escolha deste tipo de instrumento prendeu-se exatamente com a forma como pode ser aplicado, pois como dizem Quivy e Campenhout (1995, p.188), realizar um questionário “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões ou a questões humanas e sociais.” Também foi muito importante, para nós, garantir total isenção e sigilo nas respostas, dada a proximidade que mantínhamos com as alunas, conseguindo garantir o facto do entrevistador e inquiridos não interagirem em situação presencial (Carmo & Ferreira, 2008, p. 147).

Apresentação e análise dos resultados

Tendo em consideração os instrumentos utilizados para a recolha de dados desta investigação, e com base nos critérios de avaliação desta UC, observação de estágio (realizada pela supervisora) – 40%, avaliação do professor cooperante – 35% e construção do portefólio de estágio – 25%, apenas uma aluna teve o resultado final de não aprovado (Taxa de Aprovação – 94%). Em seguida, no Quadro 1, apresentamos a avaliação das alunas, discriminadas pelos critérios de avaliação.

A avaliação final individual das alunas nas atividades da PES II, em contexto de estágio, foi apresentada sob a forma de grelha e encontrava-se dividida por áreas: Relações Interpessoais, Autonomia e a Responsabilidade Profissional, Planificação e Intervenção Pedagógica e, Investigação e Avaliação.

Quadro 1

Avaliação final das alunas no ano letivo 2016/2017

Aluna	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R
PES II																		
Professora cooperante	20	20	20	16	18	19	08	17	16	19	16	18	19,8	14	17	15	16	19
Supervisora	18	19	17	16	14	16	08	17	14,5	16	18	17	16	9,75	14	16	11	15
Construção do portefólio	19,5	19	16	15,1	08	15,75	8,5	16	08	19	16	17	16	14	17	15	16	19
Nota final	19	19	18	16	14	17	08	17	14	18	16	17	17	13	16	15	15	18

A análise do Quadro I permite referir que apenas uma professora cooperante, da aluna G, atribuiu avaliação negativa (8 valores). A supervisora avaliou cinco alunas com nota inferior a 10 valores das quais duas alunas (G e N), na prática; e três alunas (E, G e I), na construção do portefólio. Esta última aluna (I) foi avaliada com 16 valores pela professora cooperante e 15 valores pela supervisora. A aluna N, foi avaliada, na prática, pela supervisora com 8 valores, e a professora cooperante com 14 valores; e na construção do portefólio com 14 valores. Estas ponderações conduziram à sua aprovação na UC. Por seu turno, a aluna G foi avaliada, na prática, com 8 valores, quer pela supervisora quer pela professora cooperante; e na construção do portefólio com 8,5 valores. A aluna não obteve aprovação na U.C.

A partir da análise do Quadro I podemos ainda inferir que a avaliação da professora cooperante e da supervisora tendem a ser diferentes.

A *grelha de avaliação do portefólio*, encontrava-se dividida por: Organização/Apresentação, Introdução, Contextualização, Intervenção Pedagógica, Síntese das Tutorias, Área de Intervenção Prioritária, Conclusão e Referências Bibliográficas.

O *questionário* foi respondido pelas 16 alunas (88,8%) e todos foram considerados válidos. A análise estatística, foi efetuada com recurso ao programa EXCEL, relativamente às questões de resposta fechada, como se pode observar no Quadro 2.

A maioria das alunas estagiou numa escola privada (68,8%) ou numa Instituição Privada de Solidariedade Social – I.P.S.S. (18,8%), onde viveram o 1.º ano (68,8%), 2.º ano (25%) ou 3.º ano (6,2%). A instituição foi escolhida pelas alunas (56,3%) ou pela supervisora (43,8%), e o ano de escolaridade foi escolhido por 37,5% das alunas.

Na maioria sentiram-se envolvidas na dinâmica da escola (62,5%), da sala de aula (81,4%). A professora cooperante foi muito importante na

supervisão (56,3%), esteve sempre disponível para a acompanhar (75%), e com ela conseguiram estabelecer uma boa relação (81,3%). As alunas, por seu turno consideram que conseguiram estabelecer uma boa relação com os alunos da sua sala (93,8%).

Quadro 2

Questões e respostas das alunas ao questionário

Questão 1 – Onde realizou a sua PES II?					
Escola Pública – 12,5%	Escola Privada – 68,8%	I.P.S.S. – 18,8%	Outra – 0%		
Questão 2 – Quem escolheu a Instituição Cooperante?					
A aluna – 56,3%	A Supervisora – 43,8%	Outra – 0%			
Questão 3 – Em que ano de escolaridade do 1.º Ciclo vivenciou o seu estágio?					
1.º ano – 68,8%	2.º ano – 25%	3.º ano – 6,2%	4.º ano – 0%		
Questão 4 – O ano de escolaridade foi escolhido por si?					
Sim – 37,5%	Não – 62,5%				
Questão 5 – O número de horas da P.E.S. II é suficiente?					
Sim – 75%	Não – 12,5%	Talvez – 12,5%	Não sei – 0%		
Questão 6 – O ISEC Lisboa, no geral, enquanto escola de formação proporcionou-lhe uma boa prática educativa?					
Sim – 75%	Não – 6,2%	Talvez – 18,8%	Não sei – 0%		
Questão 7 – O desenvolvimento da PES II pareceu-lhe adequado?					
Sim – 81,3%	Não – 12,5%	Talvez – 6,2%	Não sei – 0%		
Questão 8 – A Unidade Curricular cumpriu os objetivos a que se destinava?					
Sim – 75%	Não – 12,5%	Talvez – 12,5%	Não sei – 0%		
Questão 9 – Esta Unidade Curricular correspondeu às suas expectativas?					
Sim – 56,3%	Não – 31,3%	Talvez – 6,2%	Não sei – 6,2%		
Questão 10 – Ao longo do ano letivo, gostaria de ter estagiado em dois anos de escolaridade diferentes?					
Sim – 62,5%	Não – 37,5%	Talvez – 0%	Não sei – 0%		
Questão 11 – Qual o ano de escolaridade em que gostaria de ter vivenciado o estágio?					
1.º ano – 43,8%	2.º ano – 18,8%	3.º ano – 25%	4.º ano – 12,5%		
Questão 12 – Sentiu-se envolvida na dinâmica da escola?					
Sempre – 62,5%	Quase sempre – 25%	Às vezes – 0%	Quase nunca – 12,5%		
Questão 13 – Sentiu-se envolvida na dinâmica de sala de aula?					
Sempre – 81,4%	Quase sempre – 6,2%	Às vezes – 6,2%	Quase nunca – 6,2%		
Questão 14 – A supervisão realizada pela professora cooperante foi importante?					
Sempre – 56,3%	Quase sempre – 25%	Às vezes – 12,5%	Quase nunca – 6,2%		
Questão 15 – A disponibilidade da professora cooperante foi importante?					
Sempre – 75%	Quase sempre – 6,2%	Às vezes – 6,2%	Quase nunca – 12,5%		
Questão 16 – Conseguiu estabelecer uma boa relação com o(a) seu(sua) professor(a) cooperante?					
Sempre – 81,3%	Quase sempre – 0%	Às vezes – 6,2%	Quase nunca – 12,5%		
Questão 17 – Considerou importante o tempo concedido aos seminários (Desafios Profissionais)?					
Sempre – 31,3%	Quase sempre – 50%	Às vezes – 6,2%	Quase nunca – 12,5%		
Questão 21 – Conseguiu estabelecer uma boa relação com os alunos que acompanhou?					
Sempre – 93,8%	Quase sempre – 6,2%	Às vezes – 0%	Quase nunca – 0%		
Questão 22 – Quem contribuiu mais para o seu desenvolvimento profissional? 1=Muito importante 6=nada importante					
<i>Professora cooperante</i>		<i>Supervisora</i>		<i>Colegas de estágio</i>	
1	55,8%	1	31,2%	1	25,6%
2	6,2%	2	31,2%	2	55,8%
3	12,8%	3	18,6%	3	6,2%
4	12,8%	4	–	4	–
5	6,2%	5	12,8%	5	6,2%
6	6,2%	6	6,2%	6	6,2%

A escola de formação proporcionou-lhes uma boa prática educativa (75%). Os seminários – Desafios Profissionais – foram importantes na maioria das vezes (81,3%).

A professora cooperante foi muito importante para a sua formação (62%), assim como a supervisora (62,4%) e as colegas de estágio (81,4%).

Relativamente à UC da PES II, consideram que o seu desenvolvimento foi adequado (81,3%), cumpriu os objetivos a que se destinava (75%), correspondeu às expectativas (56,3%) e o número de horas da PES II foi suficiente (75%).

As alunas gostariam de estagiar em dois anos de escolaridade ao longo do ano letivo (62,5%), tendo referido que gostariam sobretudo de vivenciar o 1.º ano (43,8%) e o 3.º ano (25%).

A partir das respostas dadas às questões abertas, elaboramos o Quadro 3, onde apresentamos a categorização das respostas obtidas e as respetivas unidade de registo que definimos *a posteriori*.

Para as questões de resposta aberta identificamos as categorias seguintes: temas abordados nos seminários (Questão 18 e 19), atendimentos (Questão 20), professores cooperantes (Questão 23) e sugestões de melhoria para a organização/avaliação da PES II (Questão 24).

Quadro 3

Categorização das respostas obtidas

Questão 18. Refira os temas/áreas que mais gostou de ver ser trabalhados nos seminários.

Tudo. (18.1.) Vemos planificações de outras colegas foi bom, para termos ideias, comparar e fazer melhor. (18.2.) Reuniões de pais. (18.3.,18.4.) Planificação (18.4.) Como lidar com diferentes situações dentro de sala de aula. (18.5.)

Questão 19. Refira temas que considere importantes serem trabalhados nos seminários.

Avaliação (19.1., 19.2., 19.3.) Reunião de pais e avaliações – elaboração de critérios (19.4., 19.5.) Aulas mais práticas (19.6., 19.7.) Acompanhamento e Avaliação de crianças com NEE; Relação com os pais (19.8.). Gestão de tempo, reuniões, avaliação. (19.9) Matérias que são dadas em sala de aula; legislação que vai saindo nova do ministério; ... coisas práticas e concretas (19.10.) Avaliação de atividades, no 1.º ciclo. (19.11.) Concurso nacional de colocação dos Professores e Educadores. (19.12.) Talvez falar sobre o bullying entre alunos, como ultrapassar ou estratégias a realizar. (19.13.)

Questão 20. Como se sentiu relativamente aos Atendimentos?

Bem. (20.1.) Bastante satisfeita. (20.2.) Ajudaram a esclarecer dúvidas e a prestar um maior apoio em relação ao seminário, pois o número de alunas é inferior. (20.3.) Sempre foi dada resposta às necessidades (20.3.) Os atendimentos foram todos importantes. (20.4.)

Questão 23. Considera que a avaliação feita pela professora cooperante foi justa e correta? Se respondeu, justifique a sua resposta.

Sim – 62,5%	Não – 12,5%	Talvez – 12,5%	Não sei – 12,5%
Penso que nem sempre considerou efetivamente o meu trabalho e empenho. (23.1.)			

Questão 24. Que sugestões de melhoria gostaria de deixar para a organização/avaliação da PES II?

Desistir do portefólio (24.1.) Na minha opinião, deveria haver um trabalho conjunto das duas professoras supervisoras. Pois o mesmo não seguiu a mesma linha de desenvolvimento o que se tornou injusto para as alunas. Em relação à avaliação, a mesma deveria ser feita tendo em conta critérios válidos e não por comparação entre alunas. A construção, tão exaustiva, do portefólio não acrescentou em nada à aprendizagem e preparação das alunas tratou-se exatamente do mesmo que foi feito nos anos anteriores tornando-se completamente desnecessário. (24.2.) Os alunos deveriam escolher as instituições, nomeadamente, escolas públicas. O ISEC devia informar-se bem nas instituições se as mesmas têm condições para receber os alunos. E principalmente deviam ter mais atenção com os alunos que são trabalhadores estudantes. (24.3.) No processo de avaliação de P.E.S. II a parte prática (estágio) deveria de ter uma maior cotação, ou seja, ser mais valorizado e não o portefólio. Uma vez que é no estágio que aprendemos e crescemos como profissionais de educação (24.4.) Diminuir o tamanho do portefólio. (24.5.) Um relatório menos extensivo, já fizemos relatórios neste formato milhares de vezes, mais uma vez não vem acrescentar conhecimento. Fazermos reflexões sobre tópicos e não diários em que temos mais de 10 relatórios para fazer em dias que estamos apenas a observar às tantas já não há muito mais para se refletir... (24.6.) O portefólio de estágio deveria de acabar e deveria dar lugar um novo modelo de avaliação. (24.7.) Nenhuma. Considero que desde a organização/avaliação da P.E.S. II que permitiu ao longo do ano avaliar a nossa evolução através de pequenos trabalhos. Também, a professora supervisora respondeu a todas as nossas necessidades, permitindo-nos crescer enquanto futuras docentes. (24.8.) Promover o contacto com mais que um ano de escolaridade e entre diferentes turmas do mesmo ano. (24.9.) Acho que a professora cooperante deveria ter um pouco mais de peso na avaliação, pois vê a nossa evolução. O portefólio deveria ser um elemento a pensar se nos faz crescer enquanto futuras professoras. (24.10.) A professora cooperante deveria ter um pouco mais de peso na nossa avaliação, pois vê a evolução que tivemos desde o início até ao fim. O portefólio deveria ser um instrumento, e pensar se faz sentido fazer como futuras professoras, principalmente as reflexões fundamentadas. (24.11.) Critérios de avaliação do portefólio (24.12.) Seria interessante estagiar em mais do que um ano de escolaridade, no mesmo ano (24.13.)

O quadro anterior explana a avaliação das alunas relativamente aos seminários, atendimentos, professores cooperantes e sugestões de melhoria para a organização/avaliação da PES II.

Assim, as alunas referiram que, nos seminários, gostaram de tudo (18.1.) o que foi trabalhado, temas/áreas, e o *“vermos planificações de outras colegas foi bom, para termos ideias, comparar e fazer melhor”* (18.2.). Os temas que mais gostariam de ver abordados em futuros seminários são a avaliação (19.1., 19.2., 19.3., 19.4., 19.5., 19.8., 19.9., 19.11.), as reuniões (19.4., 19.5., 19.8., 19.9.), e estratégias a adotar perante diferentes situações educativas (19.8., 19.13.).

No que aos Atendimentos diz respeito, as alunas consideram que *“(...) foram todos importantes”* (20.4.), que se sentiram *“bem”* (20.1.) e *“bastante satisfeita”* (20.2.). *“Os atendimentos foram todos importantes”* (20.4.) pois *“(...) ajudaram a esclarecer dúvidas e a prestar um maior apoio em relação ao seminário, pois o número de alunas é inferior.”* (20.3.). Na maioria, as alunas consideram que a avaliação feita pela professora cooperante foi justa e correta (62,5%). As sugestões de melhoria para a organização/avaliação da PES II centraram-se fundamentalmente no processo de avaliação da UC, na construção do portefólio e na prática.

A avaliação de P.E.S. II, na parte *prática* (estágio), “(...) *deveria de ter uma maior cotação (...)*” (24.4.) “(...) *A professora cooperante deveria ter um pouco mais de peso na avaliação, pois vê a nossa evolução desde o início até ao fim.*” (24.11.) *A construção do portefólio* poderia ter menos peso na avaliação da UC (24.3., 24.4.), ou mesmo deixar de ser um instrumento de avaliação (24.1., 24.2.). “(...) *Deveria ser um elemento a pensar se nos faz crescer enquanto futuras professoras.*” (24.10.) Sugerem “(...) *pensar se faz sentido fazer (reflexões fundamentadas) como futuras professoras (...)*” (24.10.) ou serem “(...) *menos extensivas(...).*” (24.5.) Na *prática* “*seria interessante estagiar em mais do que um ano de escolaridade, no mesmo ano*”. (24.8., 24.12.)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a interação dos intervenientes no processo de formação inicial de professores – aluno (futuro professor), professor cooperante e supervisor – possibilita uma prática pedagógica colaborada e acompanhada, mediante mudanças, e que tem como finalidade a aprendizagem do futuro professor e a melhoria das práticas educativas.

Para Alarcão e Tavares (2003), a supervisão tem um papel transversal relativamente à forma como se ensina e aprende e pode ser considerada como uma visão (de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente (p. 45) do que acontece antes, durante e após esse mesmo processo. Ou seja, a visão de quem participa no processo e que tem de o compreender como um todo.

Oliveira-Formosinho (2002) destaca a importância da constante atualização do conceito e funcionalidade da supervisão, na medida em que esta desenvolve e se reconstrói, colocando-se num papel de apoio e não de inspeção, 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).

Para aqueles autores é o supervisor quem reúne condições para “orientar o processo de ensino/aprendizagem e o próprio desenvolvimento do formando para que este se desenvolva nas melhores condições e a sua

intervenção se verifique de um modo adequado e eficaz na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos (p. 46).

A partir da análise das avaliações finais das alunas (Quadro 1), das respostas dadas pelas alunas e através de questionário (Quadros 2 e 3), e da reflexão conjunta das professoras supervisoras, apresentamos algumas sugestões para a melhoria da prática pedagógica na formação inicial de educadores e professores:

- Alterar as ponderações dos critérios de avaliação desta UC;
- As alunas deverão, sempre que possível, estagiar pelo menos duas na mesma instituição;
- Integrar dois anos de escolaridade obrigatórios para serem vivenciados por cada aluna, e, se possível, da seguinte forma: 1.º/3.º ano de escolaridade, ou 2.º/ 4.º ano de escolaridade;
- Alterar os dias de estágio para terças, quartas e sextas-feiras (a maior parte das professoras cooperantes planifica no último dia útil da semana). Este ponto acabou por ser ajustado ao calendário de cada aluna pois a maior parte das alunas tinha o estatuto de trabalhadora estudante;
- Introduzir aulas de vídeoformação que serão registadas pela supervisora com equipamento disponibilizado pelo ISEC Lisboa (câmara e tripé), para futuramente serem objeto de estudo, análise e reflexão nos Seminários;
- Atribuir 12 a 16 horas de supervisão a cada aluna, em vez das 10 horas definidas. O aumento destina-se à reunião com os professores cooperantes, no início (entrega da documentação, missão do ISEC Lisboa, explicitação dos objetivos da PES II, ... – cerca de 3 horas); e no final do ano letivo (recolha, balanço e avaliação da PES II).

A construção da profissionalidade (Leitão & Alarcão, 2006), tem início na formação inicial e deverá acompanhar o futuro professor na sua vida ativa integrando um conjunto de elementos fundamentais: cultivar perspetivas de um desenvolvimento profissional em construção ao longo da vida; incorporar/incluir dispositivos de formação que integrem interativamente experiência e reflexão; saber analisar as práticas; trabalhar em equipa; escrever sobre a prática profissional (diários, portefólios e narrativas); pensar sobre o processo de ensino (atividade didática); problematizar; investigar; utilizar as novas tecnologias. São entre outros, elementos que configuram uma nova profissionalidade docente que os novos professores devem aprender a desempenhar no âmbito de uma nova cultura de formação.

Porque estamos convencidas que este modelo de supervisão, só tem valor se for sendo melhorado e adaptado à realidade dos nossos alunos e

instituições cooperantes, pretendemos continuar a desenvolver a nossa investigação e a refletir sobre o que fazemos , como fazemos e para que fazemos.

É com este propósito que mantemos uma visão muito focada na supervisão da prática na formação inicial de professores, no desenvolvimento e aprendizagem de cada um dos seus intervenientes, através da (inter)relação entre planificação, implementação, avaliação, investigação e, por fim, a reflexão, nunca descurando o contexto da realidade em que se insere.

REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003, 2ª ed.; 1ª ed. 1987). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspetiva de desenvolvimento e de aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, F., & Ferreira, M. N. (2008). *Metodologia da investigação. Guia para autoaprendizagem* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379.
- Leitão, A., & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: Uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 51-84. Universidade do Minho Braga: Portugal.
- Lopes, I. (2013). *A supervisão pedagógica e o trabalho colaborativo na promoção do desenvolvimento profissional dos professores do grupo de física e química*. Trabalho de Projeto apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, na Especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa. Consultado em http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/4009/A%20MINHA%20TESE%20DE%20MESTRADO%20com%20%C3%ADndice%20final%20e%20ap%C3%AAndices-PC_ISABEL-PC_ISABEL.pdf?sequence=1

- Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *Eduser – Revista de Educação*, 2.
- Perrenoud, P. (1999). *Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica*. Acedido em junho, 2016 de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.html
- Oliveira-Formosinho, J. (Org). (2002). *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro / CIDTFF.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora. *Cadernos do CCAP, 1*. Lisboa: Ministério da Educação.

Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação

Organizado por Vera Monteiro, Lourdes Mata, Margarida Alves Martins, José Morgado, José Castro Silva, Ana Cristina Silva, & Marta Gomes
9 e 10 Julho de 2018, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário

Uma terapia de mudança para as famílias: Intervenção sistémica e a rede secundária

Cristina Cruz

Goreti Mendes

Helena Ventura

Dora Pereira

Margarida Pocinho

Resumo: Em 2015, foi criado o NAFAP com a missão de criar competências parentais positivas. Os objetivos centraram-se nas forças e no reforço de competências familiares, relacionais e individuais, necessárias para a construção do bem-estar das crianças, na promoção do sucesso escolar; privilegiar a construção de relações de colaboração com as famílias que promovam a sua competência e autonomia; promover a articulação e colaboração escola-família-comunidade educativa. O papel da terapia familiar é o de mediar a comunicação, formar um suprassistema educativo e criar um contexto de colaboração entre escola-família-comunidade. No que se refere a monitorização e avaliação do impacto da intervenção familiar, utilizou-se o SCORE-15, SOFTA-s clientes e terapeutas, após a primeira consulta e no final de forma a tornar possível a monitorização. Pretende-se identificar as mudanças ocorridas na família e nos seus elementos durante o processo terapêutico. O serviço funciona com duas terapeutas famílias em coterapia, duas investigadoras sendo uma terapeuta familiar e supervisora e uma psicóloga. Já foram referenciadas para o núcleo 95 famílias por diversos serviços, 22 tiveram alta e 50 continuam em acompanhamento. Os principais resultados após a intervenção indicam que as famílias identificam o que funciona na sua relação e apontam os objetivos de vida e estratégias para os alcançar. Neste sentido, a intervenção sistémica contempla todos os elementos envolvidos e explica a dinâmica das relações e as suas mudanças e de como estas podem ser sucesso para a mudança do grupo familiar.

Palavras-chave: Família, Mudança, Terapia.

INTRODUÇÃO

O Núcleo de Apoio à Família e de Aconselhamento Parental (NAFAP) é um serviço público desde janeiro de 2015, que realiza terapia familiar junto de famílias com crianças em idade escolar. Estas apresentam diversas proble-

máticas relacionadas com o insucesso escolar, problemas de comportamento, abandono escolar, conflitos familiares, práticas parentais, separação/divórcio, violência doméstica e falta de vínculos afetivos na família, tal como investigado por Cruz et al. (2014). Estas situações tornam as famílias mais vulneráveis ao risco, o que conduz um maior envolvimento das redes secundárias. A literatura sobre as famílias multiproblemáticas ilustra sistemas a viver num emaranhado de problemas (Sousa, 2005). A criação do NAFAP veio contribuir para uma melhor articulação e envolvimento entre as famílias e a comunidade, de forma a que esta seja sentida pela família como potenciadores da mudança e não como alienadores do problema. A ausência de uma verdadeira articulação institucional transforma a rede secundária, muitas vezes desprovida de objetivos verdadeiramente comuns e de uma real compreensão sistémica, num elemento mais alienador do que potenciador (Alarcão, 2005).

O NAFAP é constituído por terapeutas familiares e uma psicóloga, as quais desempenham vários papéis, sendo um deles os encontros interinstitucionais com a EMAT, CPCJ, Serviço de psicologia das escolas, Serviço Regional de saúde e Segurança social. Nestes encontros são definidas estratégias em conjunto com o intuito de não existir diretrizes contraditórias. Segundo Picão e Alarcão (2009), a intervenção em rede secundária só poderá funcionar como agente de mudança quando cada serviço estiver disponível para ouvir a família e os outros profissionais, e também, explorar hipóteses sistémicas, o que proporciona a potencialização das capacidades da família.

A linha de intervenção do NAFAP assenta no modelo sistémico, contemplando todos os elementos envolvidos da família e confere à criança/jovem um papel importante, dando relevo ao contexto e à mudança sociocultural, explicando as dinâmicas das relações e das suas mudanças, promovendo competências parentais e o desenvolvimento da criança/jovem.

METODOLOGIA

Amostra

A nossa amostra é constituída por 95 famílias referenciadas pelos serviços de saúde, social e educação da Região Autónoma da Madeira das quais 50 encontram-se em acompanhamento.

Instrumentos

Os instrumentos utilizados na intervenção com as famílias do NAFAP são os seguintes: *SCORE-15*-versão portuguesa (Vilaça, Silva, & Relvas, 2014), que avalia vários aspetos do funcionamento familiar que são sensíveis à mudança terapêutica; *SOFTA-s* (Vilaça, Sotero, Silva, & Relvas, 2014), avaliar a força da aliança terapêutica no contexto da terapia familiar conjunta, sob o ponto de vista dos clientes (versão para clientes) e dos terapeutas (versão para terapeutas). Contudo neste artigo apresentaremos apenas alguns dados relativos a ficha referenciação (motivo da sinalização, ciclo vital da criança/jovem, tipo de agregado familiar, dificuldades/problemáticas do sistema familiar e entidades sinalizadoras.

Procedimentos

As famílias são sinalizadas/referenciação pelos serviços de saúde, social e educação; a avaliação sistémica das problemáticas familiares é promovida pelas terapeutas familiares, tendo em conta a recolha de informação junto da criança/jovem e família, docente titular/diretor de turma, outros técnicos que já acompanhem a criança/jovem e família, caso se considere pertinente; as terapeutas realizam a terapia familiar/intervenção sistémica em coterapia e com base num plano de intervenção individual e familiar, que será reavaliado periodicamente (no início e no final da intervenção); a monitorização da intervenção sistémica e familiar é realizada através da aplicação dos questionários.

RESULTADOS

Os dados apresentados neste primeiro momento são de carácter descritivo, sendo que, a maioria das famílias intervencionadas ainda continuam em terapia. Posteriormente e após o término da intervenção, apresentaremos os dados dos questionários aplicados às famílias na primeira e última sessão terapêutica (dados que não serão apresentados neste artigo).

Até ao momento foram sinalizadas 95 famílias pelos serviços ou pedidos da própria família. Podemos verificar no Gráfico 1, que os serviços que mais solicitam a intervenção do NAFAP são EMAT, as escolas e as famílias.

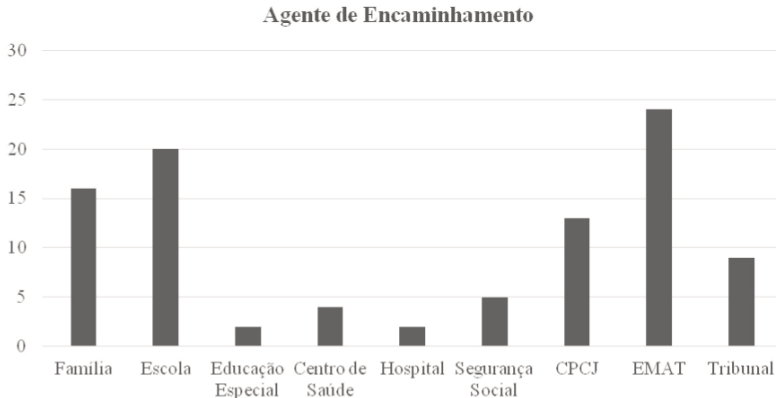


Gráfico 1. Distribuição da amostra segundo o encaminhamento dos serviços e da família

A maioria das famílias são nucleares biparentais, no entanto, há também um número considerado de famílias com outras tipologias, nas quais os filhos estão institucionalizados ou adotados (Gráfico 2).

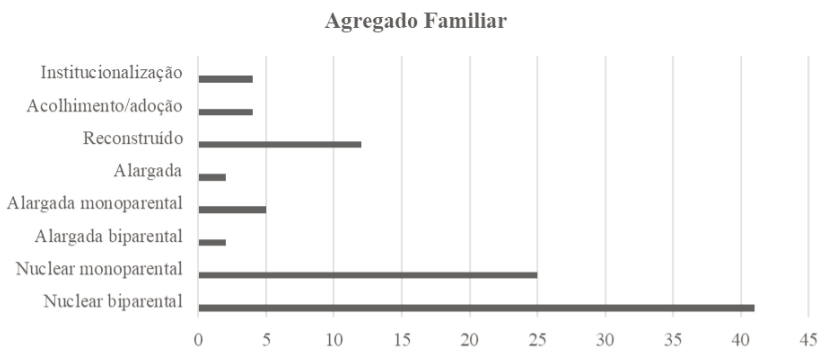


Gráfico 2. Distribuição da amostra segundo o agregado familiar

No ciclo vital da família observamos que a maioria das famílias se encontra na fase com filhos crianças e adolescentes.

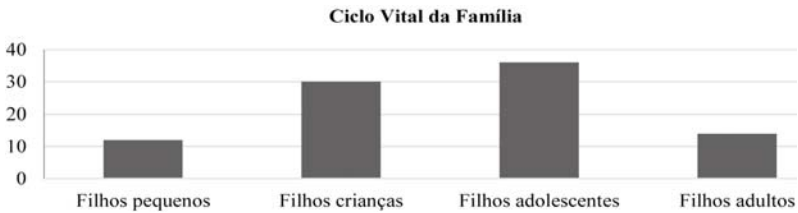


Gráfico 3. Distribuição da amostra segundo ciclo vital da família

Ao longo da nossa intervenção encontramos famílias nas quais revelam diversas problemáticas, sendo algumas identificadas pelo referenciador. Podemos verificar no Gráfico 4, as problemáticas mais identificadas: são o insucesso escolar, indisciplina, divórcio, a falta de controlo parental e os problemas ligados ao desenvolvimento das crianças ou jovens.

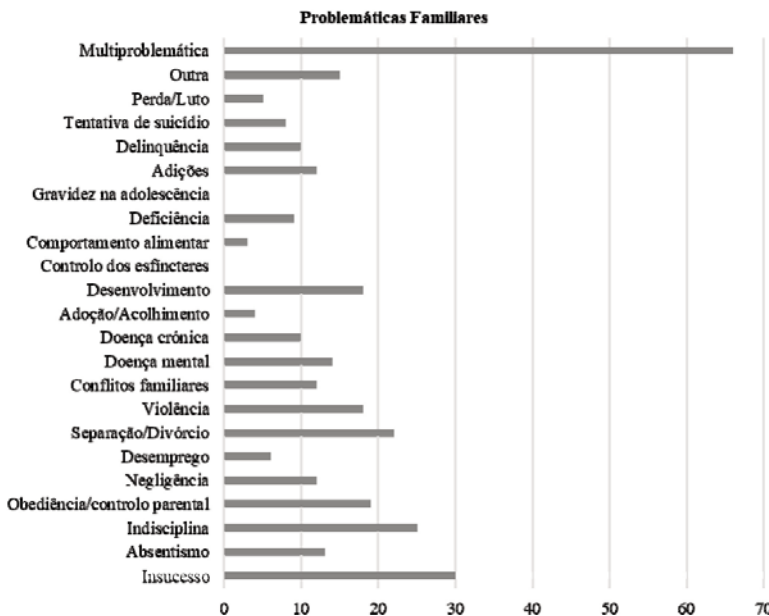


Gráfico 4. Distribuição da amostra segundo as problemáticas da família

Nos três anos de intervenção do NAFAP foram sinalizadas 95 famílias, das quais 22 não necessitaram até ao momento de nova intervenção e 50 famílias continua a precisar da intervenção das terapeutas familiares (Gráfico 5).

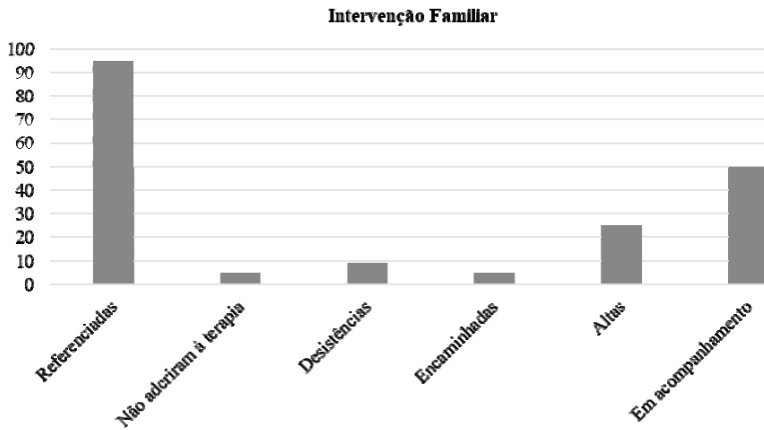


Gráfico 5. Distribuição da amostra segundo a intervenção familiar

CONCLUSÕES

Pela análise dos resultados, é visível o elevado número de famílias com problemáticas (95) suscetíveis de intervenção familiar, apontadas pelos referenciadores com mais frequência. A intervenção familiar na sociedade torna-se importante e é necessário criar serviços, procurando desta forma responder aos desafios lançados por Biglan e Smolkowski (2002) no sentido da construção de comunidades, famílias, crianças e jovens mais fortes. Estudos demonstram que este tipo de intervenção, organizada, sistêmica e sistemática, pode oferecer um suporte integrado às famílias que apresentam num determinado momento um potencial mínimo para a mudança (Melo & Alarcão, 2009). No nosso país existem diversos serviços que dão resposta às necessidades das famílias com o intuito de responder às necessidades específicas das famílias da atualidade. O NAFAP proporcionou na relação com os seus parceiros uma nova visão em termos comunicacional, desenvolvimental, estrutural e transgeracional das famílias sinalizadas e intervencionadas. Vejamos, por exemplos, os filhos de pais separados, com dificuldade da gestão das tarefas parentais e comunicacional. Nestes casos a intervenção sistêmica potenciou o equilíbrio do sistema em relação complementaridade da função parental em prol do bem-estar da criança. De uma forma mais complexa podemos

analisar outros casos de intervenção realizada no NAFAP, sendo os casos de insucesso escolar mais referenciado no nosso serviço, os mesmos requerem uma maior articulação com o serviço educativo com o intuito de refletir sobre a função que o sintoma tem na família, ou seja, a procura do elemento crítico potenciador da mudança. Segundo Alarcão (2012), a eficácia do trabalho em rede está sujeita a compromissos relacionados com: o conhecimento das instituições implicadas na intervenção; no mapeamento da rede secundária; a definição de uma agenda comum à própria rede secundária; a explicação do modelo de comunicação no interior da rede secundária; a descrição do modelo de comunicação entre a rede secundária e a família que está a ser apoiada; a criação de um espaço regular de debate e de supervisão; a clarificação do trabalho a realizar pela rede secundária e pela família apoiada.

Podemos concluir que a intervenção do NAFAP tornou os parceiros ou os sistemas mais reconhecidos e valorizados, mesmo quando tal intervenção é assumida ou desenvolvida apenas por alguma das partes da rede. A confiança interpessoal e intersistémica, pode potenciar competências de trabalho dos elementos da rede, sendo fundamental para o crescimento da própria rede e que por sua vez cria perspectivas de mudança nas famílias. Segundo Sluzki (1997) a prática do trabalho em rede promove o desenvolvimento da capacidade auto-reflexiva e autocrítica e a mudança na subjetividade das pessoas, na família e no meio social. Refletindo ainda, que a rede pode tornar-se numa ferramenta conceitua útil e poderosa para organizar das experiências pessoais e coletivas e transformá-las em algo funcional.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, M. (2005). *(des)Equilíbrios familiares*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Alarcão, M. (2012). Violência doméstica e intervenção em rede secundária: Porquê e para quê? In J. Redondo (Coord). *Sem violência doméstica – Uma experiência em trabalho em rede* (pp. 131-141). Coimbra: Administração Regional de Saúde do Centro.
- Biglan, A., & Smolkowski, K. (2002). The role of the community psychologist in the 21st century. *Prevention and Treatment*, 5(1). Acesso em 6 de abril de 2013, em <http://journals.apa.org/prevention/volume5/pre0050002a.htm>.

- Cruz, C., Mendes, G., Novais, L., & Pocinho, M. (2014). Problemáticas familiares e sucesso escolar: Necessidade de uma intervenção familiar. *Mosaico*, 57, 5-11.
- Melo, A. T., & Alarcão, M. (2009). Centros de apoio familiar e aconselhamento parental: Proposta de um modelo global de organização. *Psicologia & Sociedade*, 21(1), 55-64.
- Melo, A. T., & Alarcão, M. (2011). Integrated family assessment and intervention model: A collaborative approach to support multichallenged families. *Contemporary Family Therapy*, 33, 400-416.
- Picão, M., & Alarcão, M. (2009). A rede secundária em famílias multiassistidas. Estudo de um contexto de proteção da infância. *Mosaico*, 41, 115-126.
- Sluzki, C. (1996). *La red social: Frontera de la practica sistémica*. Barcelona: Gedisa.
- Sousa, L. (2005). *Famílias multiproblemáticas* (1ª ed.). Coimbra: Quarteto Editora.
- Vilaça, M., Silva, J. T., & Relvas, A. P. (2014). Systemic Clinical Outcome Routine Evaluation (SCORE-15). In A. P. Relvas & S. Major (Coords.), *Avaliação familiar: Funcionamento e intervenção* (Vol. 1, pp. 23-41). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Vilaça, M., Sotero, L., Silva, J. T., & Relvas, A. P. (2014). Sistema de observação da aliança em terapia familiar versão autoresposta (SOFTA-s) *Avaliação familiar: Funcionamento e intervenção* (Vol. 1, pp. 151-176). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação

Organizado por Vera Monteiro, Lourdes Mata, Margarida Alves Martins, José Morgado, José Castro Silva, Ana Cristina Silva, & Marta Gomes
9 e 10 Julho de 2018, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário

O país das letras

Maria de Lurdes Moreira

Resumo: Partindo do pressuposto que o contacto com a leitura e a escrita e a possibilidade de as experimentar e constatar o seu funcionamento, mesmo antes do ensino formal, é determinante para facilitar a aprendizagem da linguagem escrita (Alves Martins, 2000; Alves Martins & Silva, 2006; Treiman & Bourassa, 2000), foi construída uma aplicação para computador que apresente tarefas e jogos associados à leitura e à escrita e desenvolva competências facilitadoras desta aprendizagem. Este produto teve como estrutura base a apresentação de um livro interativo em suporte multimédia, que cria um contexto de exploração do objeto escrita que permite adquirir conhecimentos sobre os conceitos de letra, palavra, frase e história, conhecer as convenções da leitura e da escrita, e compreender o que é afinal ler.

A aplicação “Viagem ao País das Letras/O País das Letras” provou ser eficaz no desenvolvimento da consciência fonológica e da compreensão do princípio alfabético em crianças de idade pré-escolar com quem foi testada.

Uma vez que atualmente, não faz mais sentido colocar a questão se é ou não adequada a utilização das novas tecnologias para promover conhecimentos, mas sim como tirar proveito das novas tecnologias presentes no mundo das crianças de hoje, a aplicação construída para computador está agora em fase de adaptação para funcionar em qualquer dispositivo android, visto os tablet e os smartphone serem, atualmente, o principal dispositivo de entretenimento, também de crianças quase desde o nascimento.

Palavras-chave: Aprendizagem da leitura e da escrita, Consciência fonológica, Manipulação da correspondência grafo-fonética.

INTRODUÇÃO

Nos sistemas de escrita alfabéticos a aprendizagem da leitura exige a compreensão do modo como as letras se relacionam com os sons, ou seja, exige a compreensão do funcionamento do código alfabético. Aprender a ler num sistema de escrita alfabética implica perceber que a escrita representa a linguagem em termos dos componentes sonoros que compõem as palavras, os quais correspondem aos fonemas, e que esta representação se

baseia na correspondência letra-som que as crianças devem ser capazes de mobilizar automaticamente (Treiman & Kessler, 2006).

Partindo do pressuposto que o contacto com a leitura e a escrita e a possibilidade de experimentar a escrita e constatar o seu funcionamento, mesmo antes do seu ensino formal, é determinante para facilitar a aprendizagem da linguagem escrita, procurou-se construir uma aplicação que apresente tarefas e jogos associados à leitura e à escrita e desenvolva competências facilitadoras desta aprendizagem, sobre a forma de atividades lúdicas e estimulantes, capazes de permitir a descoberta de como se lê, como se escreve, e como se pode manipular os símbolos gráficos.

No Poster apresentado é dado a conhecer a aplicação criada “Viagem ao País das Letras/O País das Letras” desenvolvido para estimular o desenvolvimento da consciência fonológica e a compreensão do princípio alfabético em crianças de idade pré-escolar e antes do início formal de aprendizagem da linguagem escrita. Esta aplicação, inicialmente, desenvolvida para funcionar em CD ROM, encontra-se atualmente em fase de adaptação aos sistemas operativos Android, de modo a poder funcionar em qualquer tablet ou smartphone, dispositivos preferenciais de utilização de toda a população, incluindo crianças desde tenra idade.

QUADRO DE REFERÊNCIA

Numerosos estudos procuraram saber quais os processos cognitivos implicados na aprendizagem da leitura e da escrita (Adams, 1998; Bradley & Bryant, 1985; Bryant, MacLean, Bradley, & Crossland, 1990; Goswami & Bryant, 1991; Treiman, 2001), bem como identificar quais as capacidades e competências que desenvolvidas precocemente facilitam essa aprendizagem (Alves Martins, 2000; Alves Martins & Silva, 2006; Byrne, 1989, 1992; Byrne & Fielding-Barnsley, 1989, 1991, 1993, 1995; Cunningham, 1990; Demont & Gombert, 1996; Gombert, 1990; Lonigan, Burgess, & Anthony, 2000; McBride-Chang, 1999; Stahl & Murray, 1994, 1998; Treiman, 1998; Treiman & Bourassa, 2000; Wagner & Torgesen, 1987). Estas investigações têm ajudado a perceber as dificuldades que as

crianças enfrentam durante a aprendizagem da leitura e da escrita e como o ensino pode ser estruturado no sentido de ajudar as crianças a ultrapassar essas dificuldades.

As investigações têm mostrado que desde cedo as crianças desenvolvem diferentes conhecimentos acerca da linguagem escrita (Alves Martins, 1989, 1994, 2000; Besse, 1993; Bialystok, 1991; Bus, 2001; Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1993; Ferreiro & Teberosky, 1980; Silva, 2003), pelo que se procurou diversificar o tipo de material incluído, de modo que, independentemente do conhecimento que as crianças tenham desenvolvido acerca do código linguístico e do diferente nível de consciência fonológica adquirido, pudesse ser entendido por todas as crianças e simultaneamente apresentar desafios.

OBJETIVOS

O programa construído teve como estrutura base a apresentação de um livro interativo em suporte multimédia, através do qual são disponibilizados diversos jogos/exercícios.

O objetivo principal do programa foi fornecer à criança material didático que a leve a refletir sobre as características da leitura e da escrita, estimular o desenvolvimento da compreensão do que é ler e escrever, e desenvolver o interesse e curiosidade pela leitura e pela escrita, enquanto algo útil e necessário.

PROGRAMA

O programa foi construído em Visual Basic, software utilitário que disponibiliza um sistema de programação para Windows. A versão utilizada foi a versão profissional do Visual Basic 6.0, por possibilitar a introdução de som nas aplicações criadas, para além de imagens, botões, zonas de texto, animação, e outros elementos. O programa multimedia

criado funciona a partir de CD ROM, que arranca automaticamente assim que é introduzido num computador.

Todo o programa foi contextualizado numa *Viagem ao País das Letras*, onde a criança é convidada a seguir um percurso, ao longo de duas partes. A primeira parte do programa corresponde ao “livro” *Viagem ao País das Letras*, e a segunda parte do programa corresponde ao “livro” *O País das Letras*. Neste segundo “livro” é apresentado novo ecrã de entrada, novo menu e novos cenários, para estabelecer uma diferença entre o que aconteceu antes e o que vai ser proposto em seguida, já que a maioria dos jogos são iguais nas duas partes do programa, apenas diferindo no facto de que na primeira parte os jogos se centram na sílaba e na segunda no fonema (Figura 1 e Figura 2).



Figura 1. Capa e menu de início de *Viagem ao País das Letras* e de *O País das Letras*

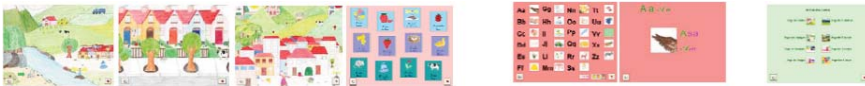


Figura 2. Menus de acesso às histórias, aos jogos e alfabeto visual

Foram criadas várias pequenas histórias como ponto de partida para a criação de um contexto de exploração do objeto escrita que permita adquirir conhecimentos sobre os conceitos de letra, palavra, frase e história, conhecer as convenções da leitura e da escrita, e compreender o que é afinal ler. Cada história permite o acesso à componente de treino que é disponibilizado através de diversos jogos fonológicos e jogos de manipulação de correspondência grafo-fonética e recomposição de palavras.

O principal elemento estrutural do programa são as pequenas Histórias, que estabelecem um percurso ao longo de todo o programa. Cada

história é relativa a uma personagem, a qual introduz uma letra integrada em sons silábicos, em *Viagem ao País das Letras* e o grafema-fonema, em *O País das Letras* (Figura 3).

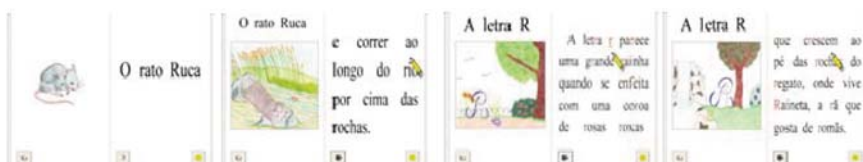


Figura 3. exemplo de páginas de histórias de Viagem ao País das Letras (O rato Ruca) e O País das Letras (A letra R)

Ao longo do programa existem diferentes tipos de Jogos (Jogos Fonológicos, Jogos de Identificação Visual de Palavras, Jogos de Recomposição de Palavras e Manipulação de Correspondências Grafo-Fonéticas, e Jogos de Conhecimento de Letras), sempre apresentados numa sequência específica, ou através de cada história ou através de um dos jogos (Figura 4).



Figura 4. Exemplo dos jogos presentes no programa

Depois de construído, o programa foi testado com várias crianças em idade pré-escolar, tendo as suas reações, perguntas e dificuldades, permitido adequar os conteúdos, os cenários e todos os outros elementos presentes.

APLICAÇÃO DO PROGRAMA

A versão final do programa (“Viagem ao País das Letras/O País das Letras”) foi aplicada a uma amostra de 103 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade que frequentavam um Jardim Infantil, com o objetivo de verificar a sua eficácia no desenvolvimento da consciência fonológica e na indução da compreensão do princípio alfabético.

Para avaliar os efeitos do programa de computador no desenvolvimento das competências fonológicas e no desenvolvimento da compreensão do princípio alfabético, foram aplicadas a todas as crianças, antes e após a intervenção com a aplicação, uma prova de Reconhecimento de Letras, uma prova de Ditado de Palavras e uma Bateria de Provas Fonológicas.

Constituiu-se um grupo controlo com igual número de crianças que interagiram igualmente com um programa de computador, ao longo do mesmo número de sessões e com o mesmo tempo de duração de cada sessão, mas este era um programa de abordagem à matemática, à venda no mercado, que não apresenta qualquer tarefa que apele a conhecimentos relacionados com a linguagem escrita.

Ambos os softwares foram apresentados às crianças num computador portátil, sendo a manipulação realizada através de um mini rato exterior (adaptado ao tamanho das pequenas mãos das crianças).

Pela extensão do programa e da diversidade e quantidade de jogos/tarefas, o programa foi dividido em 15 sessões de cerca de 20 minutos, de modo a controlar o cansaço das crianças.

A intervenção com cada criança ocorreu durante 8 semanas a um ritmo de 2 sessões por semana.

RESULTADOS

O principal objetivo do trabalho, construir um programa de computador que permitisse desenvolver a consciência fonológica e adquirir a compreensão do princípio alfabético, foi largamente conseguido. Todas as

crianças evoluíram significativamente nas suas competências fonológicas obtendo, na sua maioria, desempenhos máximos nas provas de Classificação Silábica, Classificação Fonémica e Supressão Silábica, e desempenhos elevados na prova de Análise Fonémica, prova onde se haviam verificado valores próximo de 0 antes da exploração do programa. A aprendizagem de todas ou quase todas as letras pela maioria das crianças, e a sua mobilização correta na escrita das palavras, levou a que as crianças demonstrassem maioritariamente critérios alfabéticos e silábico-alfabéticos nas suas produções escritas após o contacto com o programa. O facto de a maioria das crianças ter passado a analisar as palavras em termos de fonema, atribuindo-lhe a letra certa segundo o nome das letras ou o seu valor sonoro, e produzindo sobretudo escritas alfabéticas, indica que a aquisição da compreensão do princípio alfabético foi conseguida por quase todas as crianças sujeitas ao programa.

Assim, o treino proporcionado pelo programa “Viagem ao País das Letras/O País das Letras” permite adquirir um elevado grau de capacidades fonológicas e de conhecimento do nome das letras, e atingir um elevado Nível de Conceptualização da Escrita, independentemente do nível de conceção da escrita em que se encontrem antes do contacto com o programa.

A reação das crianças às atividades propostas pelo programa “Viagem ao País das Letras/O País das Letras” revelou, precisamente, uma atitude de descoberta, curiosidade em relação às histórias e jogos que se iam sucedendo, e prazer em explorar algo sem imposição e sem certo ou errado. As crianças foram motivadas pela curiosidade de continuar a explorar o programa e descobrir todos os jogos e histórias que lhes eram propostos, e a vontade de vencer todos os desafios que se lhes apresentavam.

Estes efeitos positivos, dos programas de computador de treino fonológico e desenvolvimento de competências de literacia, foram verificados em vários estudos que se debruçaram sobre o uso de software do tipo livros interativos (De Jong & Bus, 2002, 2004; Lewin, 2000; McKenna, 1998; Neuman, 1992; Underwood, 2000; Verhallen, Bus, & De Jong, 2006) e sobre a concepção de programas concebidos especificamente para o desenvolvimento de competências fonológicas (Cheera & Wood, 2003; Van Daal & Reitsma, 2000; Wood, 2005), efeitos positivos que se verificam também em crianças com problemas de leitura (Mioduser,

Tur-Kaspa, & Leitner, 2000; Savage, Carless, & Stuart, 2003), desde que os programas estejam bem concebidos e orientem no sentido desejado (De Jong & Bus, 2002, 2003, 2004; Esperet, 1991; Lefever-Davis & Pearman, 2005; Verhallen, Bus, & De Jong, 2006).

CONCLUSÕES

O programa *Viagem ao País das Letras/O País das Letras* provou ser eficaz no desenvolvimento da consciência fonológica e da compreensão do princípio alfabético em crianças de idade pré-escolar. De forma lúdica, e através de uma aplicação multimédia, a consciência fonológica e a compreensão do princípio alfabético foram desenvolvidas. As crianças iniciaram as suas tentativas de descodificação do código alfabético com grande sucesso e de forma espontânea, ao perceberem que eram capazes de interpretar os escritos, de descodificar o “código secreto” dos adultos.

Por fim, atualmente, não faz mais sentido colocar a questão se é ou não adequada a utilização das novas tecnologias para promover conhecimentos, mas sim como tirar proveito das novas tecnologias presentes no mundo das crianças de hoje.

Neste sentido, o programa está agora em fase de adaptação para funcionar em qualquer dispositivo android, visto os tablet e os smartphone serem, atualmente, o principal dispositivo de entretenimento, também de crianças quase desde o nascimento, uma vez que constitui um elemento tão presente como qualquer outro do seu dia a dia.

A aplicação utilizada para esta adaptação ao sistema Android é o AppInventor, uma aplicação desenvolvida pelo MIT para programação para Android.

Neste momento todo o “livro” *Viagem ao País das Letras* está já adaptado e em funcionamento (Figura 5). Seguindo-se a fase de testagem com crianças para verificar a sua funcionalidade em diferentes dispositivos e verificar as reações das crianças ao conteúdo, forma de apresentação e funcionalidade.



Figura 5. Programa *Viagem ao País das Letras* adaptado para aplicação Android a correr num Tablet

REFERÊNCIAS

- Adams, M. (1998). *Beginning to read: Thinking and learning about print* (10^a ed.). Cambridge: MIT Press.
- Alves Martins, M. (1989). A representação da palavra escrita em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, VIII(1-2-3), 415-422.
- Alves Martins, M. (1994). Conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita e aprendizagem da leitura. *Discursos – Estudos da língua e cultura portuguesa*, 8, 53-70.
- Alves Martins, M. (2000). *Pré-história da aprendizagem da leitura* (2^a ed.). Coleção Teses. Lisboa: ISPA – Instituto Universitário.
- Alves Martins, M., & Silva, C. (2006). The impact of invented spelling on phonemic awareness. *Learning and Instruction*, 16, 41-56.
- Besse, J. M. (1993). De l'écriture productrice à la psychogénèse de la langue écrite. In G. Chaveau, M. Remond, & E. Rogovas-Chaveau (Eds.), *L'enfant apprenti lecteur: L'entrée dans le système écrit*. Collection CRESAS, n°10. Paris: INRP – L'Harmattan.
- Bialystok, E. (1991). Letters, sounds, and symbols: Changes in children's understanding of written language. *Applied Psycholinguistics*, 12, 75-89.
- Bradley, L., & Bryant, P. E. (1985). *Rhyme and reason in reading and spelling*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Bryant, P., MacLean, L., Bradley, L., & Crossland (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Developmental Psychology*, 5(26), 429-438.
- Bus, A. (2001). Early book reading experience in the family: A route to literacy. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of research in early literacy* (pp. 179-191). New York: Guilford Press.
- Byrne, B. (1989). Étude expérimentale de la découverte des principes alphabétiques par l'enfant. Textes de base en psychologie. *L'apprenti lecteur*. Paris: Delachaux et Niestlé.

- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1989). Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principle. *Journal of Educational Psychology*, 81, 313-321.
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1991). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 451-455.
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1993). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: A 1 year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 85(1), 104-111.
- Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1993). Interprétation de textes et capacité de lecture au début du C. P. In G. Chauveau, M. Rémond, & E. Rogovas-Chauveau (Eds.), *L'enfant apprenti lecteur: L'entrée dans le système écrit*. Collection CRESAS, n° 10. Paris: INRP – L'Harmattan.
- Chera, P., & Wood, C. (2003). Animated multimedia "talking books" can promote phonological awareness in children beginning to read. *Learning and Instruction*, 13, 33-52.
- Cunningham, A. E. (1990). Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, 429-444.
- De Jong, M., & Bus, A. (2002). Quality of book-reading matters for emergent readers: An experiment with the same book in a regular or electronic format. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 145-155.
- De Jong, M., & Bus, A. (2003). How well suited are electronic books to supporting literacy?. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3(2), 147-164.
- De Jong, M., & Bus, A. (2004). The efficacy of electronic books in fostering kindergarten children's emergent story understanding. *Reading Research Quarterly*, 39, 378-393.
- Demont, E., & Gombert, J. E. (1996). Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 312-332.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1980). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (2ª ed.). México: Siglo Vintiuno Editores.
- Gombert, J. E. (1990). Le développement métaphonologique. *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Goswami, U., & Bryant, P. (1991). *Phonological skills and learning to read*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Lefever-Davis, S., & Pearman, C. (2005). Early readers and electronic texts: CD-ROM storybook features that influence reading behaviors. *The Reading Teacher*, 58(5), 446-454.
- Lewin, C. (2000). Exploring the effects of talking book software in UK primary classrooms. *Journal of Research in Reading*, 23(2), 149-171.

- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596-613.
- McBride-Chang, C. (1995). What is phonological awareness. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 179-192.
- McBride-Chang, C. (1999). The ABC's of the ABC's: The developmental of letter-name and letter-sound knowledge. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 285-308.
- McKenna, M. (1998). Electronic texts and the transformation of beginning reading. In D. Reinking, M. C. McKenna, L. D. Labbo, & R. D. Kieffer (Eds.), *Handbook of literacy and technology. Transformation in a post-typographic world* (pp. 45-49). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Mioduser, D., Tur-Kaspa, H., & Leitner, I. (2000). The learning value of computer-based instruction of early reading skills. *Journal of Computer Assisted Learning*, 16(1), 54-78.
- Neuman, S. (1992). Is learning from media distinctive? Examining children's inferencing strategies. *American Educational Research Journal*, 29, 119-140.
- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Stahl, S., & Murray, B. (1994). Defining phonological awareness and its relationship with early reading. *Journal of Educational Psychology*, 86, 221-234.
- Treiman, R. (1998). Why spelling? The benefits of incorporating spelling into beginning to reading instruction. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy*. London: Lawrence Erlbaum.
- Treiman, R. (2001). Reading. In M. Aronoff & J. Rees-Miller (Eds.), *Blackwell Handbook of Linguistics* (pp. 664-672). Oxford, England: Blackwell.
- Treiman, R., & Bourassa, D. (2000). Children's written and oral spelling. *Applied Psycholinguistics*, 21(2), 183-204.
- Treiman, R., & Kessler, B. (2006). Learning to read. In M. G. Gaskell (Ed.), *Oxford handbook of psycholinguistics*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Underwood, J. (2000). A comparison of two types of computer support for reading development. *Journal of Research in Reading*, 23(2), 136-158.
- Van Daal, V., & Reitsma, P. (2000). Computer-assisted learning to read and spell: Results from two pilot studies. *Journal of Research in Reading*, 23(2), 181-197.
- Verhallen, M., Bus, A., & De Jong, M. (2006). The promise of multimedia stories for kindergarten children at risk. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 410-419.
- Wagner, R., & Torgesen, J. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.
- Wood, C. (2005). Beginning readers' use of 'talking books' software can affect their reading strategies. *Journal of Research in Reading*, 28(2), 170-196.

