

Cidadania e participação: uma proposta de análise das competências de tomada de decisão das crianças na escola

Gabriela Trevisan

ESEPF/IEUM

gabriela.trevisan@esepf.pt

Resumo: A participação das crianças em processos de co decisão, em contextos específicos como a escola constitui-se como elemento fundamental para uma consideração da possibilidade da cidadania infantil. De modo a que possam ser consideradas cidadãs teremos de as olhar enquanto sujeitos políticos portadores de uma ação política específica que desenvolvem nos seus contextos de vida diários, e de modos mais ou menos formalizados.

No quadro da consideração da cidadania infantil, os direitos da criança à participação, ao uso da voz e da palavra e da inclusão das suas próprias perspetivas nos mundos que habita são fundamentais, constituindo-se o direito de pertença a uma comunidade específica, à procura de legitimação de interesses, de decisões tomadas pelo coletivo das crianças, de participação nas decisões que as afetam diretamente, como centrais nesta análise. A escola, a par com a família é comumente aceite como uma das instâncias – ou ilhas, remetendo-nos aqui para a ideia de uma insularização progressiva das vivências das crianças – de socialização política das mesmas, aqui entendida, de modo sucinto, como conjunto de representações do mundo e de comportamentos políticos que as crianças demonstram nos seus diferentes contextos de vida. Através de uma investigação de carácter indutivo, interpretativo e reflexivo realizado numa escola de 1º ciclo do Norte do País, em contexto urbano, analisaremos as competências de co decisão das crianças em contexto escolar, especificamente, pela observação de uma turma de 3º ano onde são mobilizadas diferentes estratégias de participação e co decisão das crianças na sala de aula. Os resultados apresentar-se-ão sob a forma de episódios, que permitem encontrar os temas centrais das competências políticas das crianças, dos modos como participam, e como interpretam e analisam essa mesma participação. Resultados analisados a partir da observação de assembleias de turma, de *focus groups* sobre os papéis e hierarquias de crianças e do adulto, das vivências das crianças dos instrumentos de participação, e também dos conflitos e tensões surgidos, permitem adiantar-se a ideia de que a participação das crianças se constitui como um elemento central na criação de uma imagem de criança cidadã, capaz de co decidir em modelos de interdependência com os adultos. Remeterão, ainda, para a rejeição de modelos uniformes e lineares de participação infantil, sublinhando-se o seu carácter diverso, a partir das vozes das crianças.

Palavras-chave: infância, cidadania infantil, participação infantil, assembleias de turma.

Abstract: Children's participation in co decision making processes in specific settings such as school is a key element for the consideration of the possibilities of children's citizenship. In order to be seen as citizens we should be able to look at them as political subjects with political action developed in daily lives contexts and in more or less formalised ways. On considering children's citizenship children's rights to participation, to use their voices and to include their own perspectives of the worlds they live in are fundamental, built as a belonging right to a specific community, looking for legitimating interest, of decisions made by children's collective decisions, of participating in those decisions are central to this analysis. Schools, alongside with families are commonly accepted as areas – or islands, referring to the idea of a progressive *insularisation* of children's experiences – of political socialisation, understood, briefly, as a set of representations of the world and of political behaviours that children display in their different life contexts. Through an inductive, interpretative and reflexive research performed at a primary school of the North of Portugal, children's co decision making competences will be discussed in school settings, specifically in observing a 3rd grade class where different participation and decision making strategies are mobilised. Results are to be presented as research episodes that allow main themes of children's political competences to emerge, the ways in which they participate and how they interpret and analyse those ways. Results are analysed from classroom

assemblies observation, focus groups on roles occupied by children and adult's roles, children's experiences of participation as well as tensions and conflicts, allow us to argue the central idea of participation for the image of the child citizen, capable of co deciding in interdependence with adults. They will also allow arguing on the rejection of linear and uniform models of children's participation and arguing on the diverse features of participation.

Keywords: childhood, children's citizenship, children's participation, classroom assemblies

Reconfigurações no conceito de cidadania: breves considerações

Em sociedades democráticas fortemente marcadas por assimetrias e fenómenos de globalização, e associado aos discursos de um exercício enfraquecido de direitos de cidadania – e, por isso, de direitos políticos – as reconfigurações da cidadania encontram-se no centro do debate. A necessidade de conceitos mais vastos para a compreender, que não se cinjam, por exemplo, aos domínios públicos mas também aos privados, implica uma reconceptualização da ideia de cidadania formal e de cidadania ativa (Plummer, 2003; Lister, 2007). Tal como sugere Jans (2004) se adotarmos uma perspetiva de curso vida à cidadania ativa das crianças assumimos que se torna difícil encontrar uma definição *standard* de cidadania, já que a ideia de sociedade de risco torna difícil vê-la como conceito centralizado e definição ideal. No mesmo sentido, torna-se importante considerar questões de acesso ao estatuto de cidadania a partir de diferentes pontos de vista, que possam incluir grupos e pessoas excluídas – é aqui, então, que as crianças são maioritariamente incluídas na discussão uma vez que têm acesso aos direitos sociais de cidadania, mas permanecem sem acesso por exemplo, a direitos políticos, nomeadamente de participação e de processos de co decisão. Tal como diferentes autores têm vindo a sugerir, as questões de exclusão assumem-se como centrais quando aplicadas à cidadania e participação infantil, tornando-os no único grupo social sem acesso formal à participação política. No entanto, tal como sugerem Sarmento e Marchi (2009) esta não poderá ser assumida como uma característica universal da participação e representação infantil, considerando-se as diferentes realidades sociais e culturais, como as dos países do hemisfério Sul com fortes experiências de inclusão de crianças e jovens em estruturas formais de tomada de decisão – nomeadamente em órgãos locais de governação – e em movimentos sociais particulares.

Retomando o modelo de Marshall, Cockburn (1998) analisa o modo como os três conjuntos de direitos se relacionam com as crianças. Nos direitos civis, por exemplo, Cockburn argumenta que a marginalidade das crianças está fortemente presente em limitações claras tais como ter propriedade ou tomar decisões em assuntos familiares. As visões sobre a infância sofreram alterações significativas desde o século XXI em diferentes áreas do conhecimento. A promulgação da Convenção dos Direitos da Criança (CDC) (ONU, 1989) que venceu as primeiras imagens e possibilidades da criança como cidadã é particularmente relevante. Apesar de não se referir especificamente ao estatuto, o documento iniciou a desconstrução do “paradigma protecionista” da Infância (Soares & Tomás, 2004) abrindo possibilidades à participação infantil e ao envolvimento na tomada de decisão em contextos da sua vida diária.

As discussões em torno da cidadania infantil sugerem que quer crianças quer jovens não possuem um reconhecimento formal do seu estatuto de cidadania, não encontrando, por isso, possibilidades reais de serem cidadãos na prática (Roche, 1999; Sarmento, 1999, 2009; Jans, 2004; Lister, 2007; Cockburn, 2005; Landsdown, 2007). Relações de poder e questões de idade, de “maturidade política” e competências para se ser cidadão na prática são largamente discutidas uma vez que tomam como ponto de partida a ideia da incompetência da criança em participar, negociar, influenciar e co decidir com adultos em estruturas formais de tomada de decisão (Wyness, 2004; James, 2010; Rehfield, 2010; Sarmento, 2009). Tal como argumenta Cockburn (2005) diferentes estruturas

necessitam de ser pensadas tendo em conta diferentes idades e diferentes interesses das crianças. Uma visão pluralista criará estruturas que permitam que diferentes grupos expressem os seus interesses e poder nas políticas que lhes dizem respeito. Ao assumirmos as reconfigurações da cidadania e das identidades de cidadania, os direitos políticos tornam-se fundamentais, obrigando a um “esticar” de limites que permitam a inclusão dos que permanecem do lado de fora (Plummer, 2003). As dimensões identificadas por Plummer (2003) – reconhecimento e participação, e justiça numa sociedade injusta – obrigam a este novo olhar a novos grupos que reclamam múltiplas vozes na aquisição de um estatuto pleno de cidadania.

Entendida como conjunto de experiências subjetivas em esferas públicas e privadas em que os cidadãos constroem identidades coletivas e individuais, participando e influenciando essas esferas, o conceito de cidadania deverá incluir as crianças enquanto coletivo no acesso a direitos políticos, nomeadamente os de participação, influência e decisão. Ainda que tendo em conta as diferenças entre infância e adultos tal não significa que autonomia seja necessariamente igual a autossuficiência (Lister, 2007), em que tensões entre participação e proteção permanecem no centro. Por outro lado, estas perspetivas de “negação” ou “limitação” da cidadania das crianças não poderão sequer ser generalizadas como um dado universal. Apesar disso, na maioria das realidades as visões das crianças continuam a ser entendidas como não válidas e por isso, pouco interessantes de serem ouvidas (Wyness, 2004). A voz política das crianças é então vista como ilegítima e desinteressante quando toca a assuntos políticos. A acrescentar, ainda, a ausência de espaços e estruturas onde essas vozes possam ser ouvidas e, por isso, legitimadas.

Obviamente, o princípio de proteção não se critica per se. No entanto, tal como sugerem Sarmiento et al: “(...) a conceituação da infância oscila classicamente entre as concepções liberais e familiaristas, que consideram a infância uma questão gerível exclusivamente no interior da família (...) e as políticas protecionistas, conduzidas predominantemente na ausência de voz das crianças, com reforço do poder adulto e subordinação das crianças” (2006, p.146). Um primeiro passo poderá ser o de considerar o que diferentes autores têm vindo a sugerir: de que a Infância não seja vista como categoria unitária, considerando-se os contextos e especificidades em que se encontram (Christensen, 1998, 2008; Hutchby e Ellis, 1998; Prout & James, 1998; Sarmiento, 2000) cada vez mais protegidas mas, ao mesmo tempo, menos participativas; mais protegidas, mas ao mesmo tempo a ser-lhes exigida autonomia e independência. Na sua maioria, então, as crianças permanecem como “cidadãs a ser” (Plummer, 2003), “citizens in the making” (Marshall, 1950). As esferas públicas, fundamentais para este reconhecimento e participação tornaram-se sistematicamente invisíveis para as crianças nas sociedades ocidentais, com o aumento do confinamento das crianças em instituições e espaços especificamente desenhados para elas (Christensen, 2008; Zheier, 2008). Ao não defini-las enquanto cidadãos com estatuto pleno torna-se mais difícil a promoção do exercício dos seus direitos políticos. Esta questão relaciona-se também com o argumento de Wyness (2004) de que a infância deverá ser vista como uma fase transitória, supondo-se o seguimento de uma posterior – a idade adulta¹. Por este motivo, ironicamente, “as crianças são reconhecidas enquanto cidadãs na mesma altura em que saem da infância” (Wyness; Harrison & Buchanan, 2004, p.84). Assim, as crianças permanecem como cidadãs potenciais. Novamente, e afinal, a discussão coloca-se no campo mais amplo do lugar das crianças na sociedade. Tal como sustenta Tomás: “pensar numa perspetiva de cidadania para a infância implicará sempre um esforço para promover a participação infantil, considerando as crianças como atores participativos nas relações sociais (...). A cidadania ativa

¹ Neste ponto será útil relembrar Prout (2005) na análise do dualismo ser/tornar-se. O autor não questiona apenas a ideia de infância como período transitório e, por isso, um período de tempo limitado – mas relaciona-o com os outros grupos etários /geracionais sujeitas a redefinições e processos de crescimento permanentes, recusando a ideia de que a penas a infância é inacabada enquanto os outros são permanentes e estáveis.

não significa conformismo perante a estrutura social ou o cumprimento de comportamentos cívicos, mas a possibilidade do exercício do direito de contribuir para a mudança social e para a transformação da sociedade” (2011, p. 103).

Vulnerabilidade versus competências – desafios à participação das crianças

Tal como sugerem Wyness *et. al* observando Lee (1999) as crianças encontram-se no “complexo de vulnerabilidade” sendo vistas como inocentes permitindo que sejam excluídas politicamente, dando aos adultos o direito de atuar e agir em nome das crianças (Wyness, Harrison & Buchanan, 2004, p.85). Do mesmo modo, as crianças das sociedades ocidentais enquanto mundo minoritário, estão submetidas a efeitos de segregação e escolarização que as confinam cada vez mais. Para elas, a participação é uma mudança no sentido de permitir o preenchimento de um certo sentido de cidadania e de serem incluídas ativamente em diferentes processos de tomada de decisão, ainda que possam ser vistas como relativamente distantes das suas vidas quotidianas (Percy-Smith & Thomas, 2009). As ideias de competência das crianças estão intimamente ligadas à idade cronológica, ainda que investigações recentes a crianças e jovens revelem que estes não se assumem como seres políticos, precisamente por terem oportunidades limitadas de participação efetiva e, por isso mesmo, pouca preparação para o fazerem. Assim, as competências das crianças deverão ser assumidas enquanto “realizações práticas”² e não tanto enquanto conceitos abstratos Hutchby & Moran-Ellis (1998). Os autores adiantam três ideias que poderão ser interessantes também na análise das competências políticas, e por isso, das crianças enquanto atores políticos: a necessidade de conduzir estudos que situem essas experiências em circunstância empírica das vidas diárias das crianças; que essas circunstâncias – ou áreas de ação – sejam consideradas quer possibilitadoras quer inibidoras das capacidades de as crianças demonstrarem competências; e que, para conhecermos essas competências sociais necessitamos de ver as ações dos participantes e procurar os modos pelos quais atribuem sentido às suas ações diárias num dado contexto social de ação.

Na análise específica das competências políticas, Rayou (1999) defende que dificilmente se poderá negar às crianças a capacidade de estabelecerem relações justas, acreditando que as competências políticas não se referem apenas ao estabelecimento e manutenção de contactos com outros, interpretando e regulando situações de interação. As competências políticas supõem uma hierarquia de princípios de ação que implicam, direta e indiretamente, a construção de uma cidade. As crianças possuem habilidades políticas básicas para estabelecer regras, e preencher a necessidade de combater a desordem social. Também se organizam coletivamente. Mesmo analisando as organizações políticas – de crianças e adultos – a diferença reside no grau de responsabilidade que cada uma delas detém. As crianças demonstram as suas competências políticas dentro e fora da escola, mesmo que as suas ações não sejam percebidas como sendo políticas, principalmente, pelo seu estatuto.

Mesmo quando se considera a participação das crianças precisamos de ter em linha de conta algumas questões centrais como adverte Christensen (2009): quem está incluído e excluído? Quem quer ser ouvido e como? Para algumas crianças, os recursos para que as suas vozes sejam ouvidas não se encontram disponíveis, e para outras, a delegação da decisão nos adultos fará sentido. A participação permanece um foco central de cidadania uma vez que diz respeito não apenas ao direito em si, mas ainda à possibilidade de fazer parte de um coletivo e de ter uma oportunidade específica de ver ouvidos pontos de vista e vozes.

² No original, *practical achievements*

Observações providas da prática parecem apontar para diferenças entre grupos diferentes de crianças em relação a estas questões: na escola, por exemplo, quando dadas as mesmas oportunidades para participar, decidir, e refletir, nem todas as crianças o fazem do mesmo modo, ao mesmo tempo, e algumas crianças optam por não participar. Há situações particulares onde as crianças necessitarão mais de proteção e menos de participação, por exemplo, em realidades extremas como crianças abusadas ou crianças-soldado. Mesmo para adultos que trabalham com crianças, e como veremos, estas questões colocam-se em situações de vida particulares das crianças, colocando por exemplo, professores sob dilemas éticos, ao mobilizar estratégias de participação na sala de aula ou na escola. Ainda assim, a questão de saber que oportunidades são estabelecidas e por quem (Christensen, 2009) e ainda, que recursos estão disponíveis e que capacidades de mobilização existem continuam a ter de ser colocadas (Prout, Simmon & Bichal, 2009). No mesmo sentido, as crianças revelam também a necessidade de um modelo de interdependência e *aliança*³ com adultos nesses mesmos processos, tal como foi possível observar com as crianças da escola, numa relação que se torna, frequentemente, recíproca entre adultos e crianças.

A escola como contexto de participação

Seguindo a ideia da institucionalização e privatização da infância (Wyness, 2004; Sarmiento&Marchi, 2009), as vidas diárias das crianças desenvolvem-se em contextos como a escola, onde despendem grande parte do seu tempo, desenvolvendo importantes competências sociais nos grupos de pares e estabelecendo diferentes relações com adultos (Rayou, 1999; Hutcbly and Moran-Ellis, 1998; Christensen, 1998). Esta, a par com as culturas de pares, poderá se considerada como estrutura de socialização política para crianças e jovens.

Ao entrar na escola procuramos fundamentalmente encontrar estratégias, oportunidade e constrangimentos à participação, olhando para estruturas formais na sala de aula, na direção da escola, e informalmente, nas culturas de pares. Foi escolhida uma abordagem etnográfica e interpretativa na condução do estudo na escola. A observação e observação participante e respetivas notas de campo, a gravação e observação de assembleias de turma, entrevistas com docentes e com crianças, bem como diferentes atividades de investigação foram mobilizadas durante um ano escolar (2010-2011). À entrada na escola, foi selecionada uma turma de 3º ano ⁴, que trabalhando a partir de metodologia de aprendizagem cooperativa, promove espaços e experiências onde as competências das crianças estão no centro do trabalho educativo. Uma das estratégias de participação aqui mobilizadas são as assembleias de turma onde as crianças escolhem assuntos que pretendam discutir e deliberam decisões em conjunto.

O método utilizado pelo professor funda-se na ideia de que as crianças são capazes de realizar diferentes tarefas, ter diferentes papéis, assumir responsabilidades, tomar decisões individuais e coletivas, sendo, por isso, vistas como competentes no espaço da sala de aula. O poder encontra momentos de partilha entre adultos e crianças, ainda que o papel do adulto continue bem definido, e seja o que detém maior protagonismo. Do mesmo

³ No trabalho realizado com as crianças, em particular na observação das assembleias, é possível observar-se a criação de diferentes alianças, consideradas estratégicas, para tomadas de decisão e formação de opinião das crianças. Face à natureza do texto aqui apresentado não é possível um desenvolvimento mais extenso do conceito e dos modos como se pratica, ainda que este se assuma como central, uma vez que revela a capacidade de estabelecer prioridades e avaliar interesses, bem como identifica uma dimensão política importante na sustentação da ideia das suas competências nesse domínio.

⁴ A escola situa-se numa cidade de média dimensão no Norte do País, numa comunidade considerada heterogénea, do ponto de vista sociocultural e económico. As crianças provêm assim de diferentes meios socioculturais, em particular de classe média e classe média baixa, tal como definido pela diretora da escola. A escola, e turma em particular, recebem ainda crianças institucionalizadas e, por esse motivo, retiradas de meio natural de vida.

modo, assimetrias de poder podem também ser observadas entre crianças, tal como é perspectivado pelas próprias crianças. Ainda assim, podem observar-se distribuições de poder mais equilibradas quando dentro deste modelo.

Tal como sustentam Sarmiento, Fernandes e Tomás, “a escola constitui (...) o lócus, por excelência da garantia (ou não) da possibilidade de concretização da cidadania política – na medida em que nela se concretizam as aspirações participativas das crianças e das suas competências políticas, como proponentes interessados na regulação do seu modo de vida (...)” (2006, p.154).

Para que servem as assembleias?

Ao conduzirmos entrevistas e observando as diferentes assembleias de turma, estamos interessados em perceber para que servem na perspectiva das crianças, quais os seus objetivos e de que modo entendem as crianças o seu papel em processos de co decisão coletivos. Também a perspectiva do professor foi ouvida.

Professor – a dada altura isso não é muito importante para os meus colegas [trabalhar ativamente com as crianças]. Oh, mas eles são pequenos, são crianças, não pensam realmente nisso, sabes? Isso preocupa-me. Porque sim, são crianças, sim são pequenas, mas eles hoje têm acesso a informação que nós não tínhamos. E sim, têm modos diferentes de ver a vida. E neste momento, a sociedade exige-nos uma voz. Quando mais cedo começarmos a educar essa voz, melhor, percebes? Para que possas ter a tua própria opinião (...). Como sabes, a minha porta está sempre aberta a quem quiser entrar e ver o meu trabalho. Agora, este trabalho não é perfeito. De todo. É tudo um trabalho contínuo. Mas sinto que é mesmo melhor do que não fazer nada, percebes? É por isso que penso mesmo que as vozes não são muito ouvidas. [excerto entrevista docente do 3º ano.]

As agendas das assembleias são decididas e propostas pelas crianças, podendo excecionalmente ser acrescentado um ponto pelo professor para ser discutido em turma. O professor assume o papel de mediador, e as crianças recorrem frequentemente a ele de modo a esclarecerem questões. As crianças devem poder discutir diferentes pontos de vista sobre a mesma questão, refletir sobre eles, e formar posteriormente uma opinião, e/ou tomar uma determinada decisão. Por norma é utilizado o voto individual de cada criança, sendo as decisões tomadas por maioria. Interessava aqui perceber, também, de que modo entendem as crianças este sistema, mesmo quando consideram que uma má decisão possa ter sido tomada. Por outro lado, importa também questionar o impacto que a opinião do adulto possa ter na formação da opinião da criança. Na maioria das assembleias, as crianças recorrem ao professor para esclarecerem aspetos do tema em discussão relativamente aos quais têm pouca informação. Após ouvirem o adulto algumas crianças manterão a sua opinião enquanto que outras, a alterarão. O que é interessante é perceber a tensão entre a confiança que as crianças possam depositar na opinião do adulto, num modelo interdependente e recíproco, e a presença de modos implícitos de poder e da percepção de que o adulto é “naturalmente” mais conhecedor de diferentes realidades das crianças. Outro aspeto interessante diz respeito à ideia de justiça, sendo possível ver as competências das crianças em termos de argumentação, discussão, tomada de posição e definição de pontos de vista pessoais. Demonstram ainda competência em cumprir regras ou mudá-las de acordo com contextos e circunstâncias, situações ou natureza dos problemas apresentados. No entanto, tal como se pode observar no excerto o poder dos adultos em dirigir a assembleia e estabelecer o tempo de duração de acordo com as suas próprias necessidades, poderá funcionar como fator constrangedor dos próprios objetivos de dar voz às crianças.

Professor – no início, as assembleias aconteciam de quinze em quinze dias. Cada vez que aparecia alguma coisa tínhamos de reunir. Ultimamente porque temos tido novos alunos na sala de aula e problemas acontecem temos tido mais assembleias. Normalmente são convocadas quando os poderes deles para os

resolverem não funcionam. Por isso eles veem ter comigo e dizem “precisamos de fazer uma assembleias por aconteceu isto e aquilo”. Por isso eles estão habituados a tomarem decisões coletivas se sentem que têm de o fazer. Quando isso acontece convocam uma assembleia extraordinária (...). Reúnem, escrevemos na agenda e então começamos a discussão pela pessoa que propõe a discussão. Essa criança explica primeiro o problema e então depois discutem-no. Normalmente quando estou com pressa se não estabeleço um limite de tempo a assembleia pode levar até duas horas e isso não é possível. Quando estou com pressa dirijo a assembleia. Quando eles coordenam e se tenho tempo suficiente ou é uma questão séria... [excerto de entrevista, professor do 3º ano]

Quanto aos temas de assembleia, as crianças negociaram uma regra: não se discutem problemas pessoais. No entanto, é interessante salientar que em pelo menos duas assembleias diferentes as criança discutiram questões familiares. Aqui, o importante para elas é poderem ouvir os pontos de vista dos seus pares e a capacidade de partilharem opiniões – a ideia de pertença a um grupo social específico, com características específicas, é aqui particularmente evidente. Do mesmo modo, levantam questões nas quais têm frequentemente pouca opinião ao nível da tomada de decisão – pais que se divorciam; e uma criança que poderia ser retirada temporariamente à família de origem. Tal como mencionamos anteriormente, as esferas públicas e privadas misturam-se nos mundos das crianças, e os níveis nos quais são colocados dentro ou fora da decisão que os afetam no quotidiano e o seu direito a fazerem parte delas, estão também evidenciados. Finalmente, a tensão entre proteger as crianças e dar-lhes oportunidades de tomarem parte nesses processos está presente nos modos como as crianças expõem as suas questões.

Professor – bem há coisas sobre as quais eu realmente não os deixo falar. Aí ponho um travão, porque tenho de os lembrar que são crianças. Quer dizer, eu tenho crianças que têm pais na cadeia, podes imaginar (...) duas meninas questionaram-me sobre isso: como é possível ter um pai e uma mãe na cadeia? (...) para mim, este tipo de questões, a proteção está acima de tudo. Completamente, quer dizer, aqui não há voz que possa fazer nada. Nestas situações, a proteção tem de ser levada ao extremo. [excerto de entrevista, professor do 3º ano]

Também para as crianças estas ideias estão presentes, reconhecendo que as assembleias são um instrumento globalmente bom, ainda que para algumas crianças dependa da situação e da importância da decisão a ser tomada. Do mesmo modo, nem sempre querem proferir uma determinada opinião, ainda que o reconheçam como algo importante.

E – vocês trabalham com assembleias na sala (...) São vocês que decidem os temas. Discutem e depois devem tomar uma decisão

Crianças – Sim!

E – Gostam das assembleias? De poder colocar questões e problemas?

C, M, X – Sim, sim gostamos!

M – bem, sim mas sabes, às vezes temos uma pergunta ou situação e eles decidem outra coisa diferente da tua e é uma confusão! (riso)

X – E, e... às vezes as pessoas... porque... às vezes não sabes como é que vai correr a assembleia e podes não gostar... e podes pedir opinião a uma pessoa e ela não tem! Ou então não diz porque tem vergonha ou então porque não tem essa opinião e então não sabe decidir! (...) Porque é como se... imagina... temos um lado bom e um mau, Não sabemos se vai ser o bom ou o mau mas precisamos de tomar uma decisão. Então é difícil tomar decisões. É por isso que precisamos mesmo de ter muitas assembleias, para nos prepararmos! Por isso é difícil, tomar decisões. Por isso é que precisamos de ter muitas assembleias para nos podermos preparar” (...)

G – então digamos... bem, imagina que tu odes ter este espaço, esta assembleia para discutir as opiniões ou preferias não a ter? O que preferias, X? Ter ou não ter?

P – Nenhum!!

Professor – mas eu tenho. Eu digo que são muitos TPC e por isso ela deve levar. A, quais são os teus argumentos?

M – são os anos dela!!!

Professor – exatamente! Só isso! São os anos dela!

C – mas o professor diz que quando são os nossos anos nós não levamos trabalho de casa. Isso não é para sempre? Eu acho que ela não devia levar! São os anos dela!

Professor – essa regra nunca pode mudar?

C – mas é uma regra de sala!

M– Mas A. eu penso que deves levar porque é para o teu bem. Porque são muitos! Depois não vais ter dias suficientes para os fazer, certo? Não fazes hoje mas vais ter de fazer na mesma! (...)

Na votação final as crianças decidiram que A. deveria levar os trabalhos de Natal para casa, uma vez que ficaria para “trás na matéria”. Ainda assim, a regra da sala determinaria que ela tinha o direito de não ter TPC no dia do seu aniversário. Em qualquer uma das argumentações se podem observar argumentos válidos, sejam os das crianças ou o do adulto. A justiça é entendida como ponto central nas decisões das crianças. No caso de A., no final, provocou a sua insatisfação por considerar, tal como disse, que o seu direito lhe havia sido retirado pelos pares, que continuariam a tê-lo. Ainda assim, as crianças acreditam no oposto, que seria injusto ela não levar TPC, uma vez que para a maioria das crianças o dia do aniversário não coincide com períodos de férias escolares.

Lidar com desilusão em processos de participação e de decisão também se torna parte das rotinas das crianças, pois tal como sucede noutras áreas das suas vidas, nem sempre o que uma criança escolhe se torna escolha das restantes crianças. Um aspeto interessante para lidar com estas questões são as alianças que as crianças estabelecem frequentemente entre si e, por vezes, com o professor, de modo a validar uma determinada posição ou ponto de vista.

Abdicando do poder, relegitimando poder

Uma das crianças, C, é uma aluna de 8 anos, considerada uma boa aluna. Tem sido “tarefeira”⁵ desde o segundo ano e é vista pelo professor como uma aluna responsável. Contudo, no início do ano escolar tem sentido pressão devido à responsabilidade de ter de ensinar outras crianças e sentir não ter tempo suficiente para terminar o seu próprio trabalho. Pressionada ainda pelos pares que consideram que, por vezes, C. é demasiado exigente, C. decide abandonar o seu papel e voltar ao início. Informou o professor e os colegas numa assembleia de turma. Prosseguiu em trabalho individual e iniciou novamente o processo. Uma vez que os papéis são atribuídos a partir do comportamento e dos resultados escolares, teira de conseguir novamente as notas necessárias e reentrar no grupo para obter o papel.

C – eu uma vez deixei de ser” tarefeira”. Porque a X. queixou-se que no nosso grupo havia “tarefeiras” e eu achei que estava a trabalhar mal e que deixei trabalho meu para trás. E então a minha mãe disse que tu precisava de melhorar e de fazer as coisas mais rápido!! E eu disse: mas mãe eu não posso porque eu estava a ajudar a D. e ele está sempre a pedir ajuda!” Então pensei que não queria mais (...) Fiquei mesmo triste e então tive de começar do zero! E esperei muito tempo até ser outra vez! E agora que sou nunca mais quero deixar de ser nunca mais!” [excerto de entrevista com crianças do 3ºano]

⁵ “Tarefeiro” é o papel mais importante que a criança poderá ter no seu grupo de trabalho. São os responsáveis por supervisionar o trabalho do grupo e explicar aos outros as tarefas de aprendizagem, apoiando-as nas dificuldades que possam surgir, a maioria das crianças ambiciona esse estatuto, sendo este o mais relevante individual e coletivamente.

Quando percebeu que teria de tentar estar sozinha no anterior papel, C. sentiu-se mal e tentou recuperar o mesmo. Para ela, ter um papel importante na turma é sinal de estatuto perante os seus pares, algo que a maioria das crianças ambiciona atingir. Mesmo com pressão, C. preferiu a pressão e ter o papel, a ter de abdicar dele novamente. Mesmo quando os papéis e poderes são distribuídos e decididos entre crianças nem tudo é pacífico, na concretização desse poder. De facto, as crianças contestam e desafiam o poder dos seus pares, mesmo sabendo que o seu lugar é hierarquicamente “inferior”. A regulação do poder é sempre delicada para as crianças. Como regras, se o professor sai da sala por instantes, os capitães de turma deverão supervisionar o comportamento da turma. Numa ocasião, o responsável principal não se encontrava na sala e a criança em segundo lugar ficou responsável por essa supervisão.

15 de março de 2011. Turma do terceiro ano.

O professor sai da sala por um instante e as crianças sabem como o sistema funciona. Os capitães de grupo são responsáveis pelos seus grupos e os capitães de sala por todos. Os “tarefeiros” estão a trabalhar com os grupos explicando o que devem fazer o que nem sempre é fácil. Devem também organizar o trabalho diário dos grupos. Sendo uma tarefa individual, as crianças devem trabalhar sozinhas e recorrem a ajuda. A., um membro recente da turma tem dificuldades em trabalhar sozinho e pede ajuda a C. C. explica-lhe que é uma tarefa individual e queixa-se de que ele pede demasiada ajuda e que deveria ser mais autónomo. Como responsável pela turma, T. escreve coisas para dizer ao professor quando este regressar. Olha para algumas crianças e diz-lhes para se calar, pois segundo ela estão a falar demasiado e demasiado alto. M. fica nervoso com o comportamento de T. pois todos do seu grupo já terminaram a tarefa e por isso ela não tem de se preocupar com essas questões. A um dado momento, M. sente-se zangada: “é o meu grupo e por isso eu sou responsável. Não nos podes dizer o que fazer, pois não?”. “sim, mas eu sou a responsável por todos!”, responde T. continua a apontar e diz a todos para se calarem. C. e P., dois capitães de grupo começam a desafiar-lhe. “isso não é o teu trabalho!”. T. diz que é pois é responsável e ela é que sabe. “Pois, mas não és! Tu ficaste em segundo nas eleições!” diz C. “sim, isso!”, diz P. quando o professor chega à sala, T. explica o que aconteceu.

Dois aspetos parecem interessantes: o primeiro, a ideia de tarefas que entram em competição entre si, em que as crianças acreditam ter controlo e poder sobre o mesmo aspeto, o comportamento dos seus pares; o segundo, respeita aos modos de desafiar poder, mesmo quando o papel tenha sido legítima e justamente atribuído, como foi o caso. Mesmo em processo de decisão, as crianças não mobilizam sempre os mesmos comportamentos, do mesmo modo, e os contextos de participação bem como as decisões e natureza dessas decisões são centrais para a análise. Torna-se então difícil e questionável, encontrar “fatores permanentes” nas posições das crianças enquanto coletivo.

Observações finais

A ideia de que a infância não é unitária pode aqui ser encontrada as crianças escolhem diferentes formas para participar, os graus dessa participação, podendo escolher estar presentes, sem participar diretamente na tomada de decisão. Torna-se difícil mapear uma base comum para as experiências de participação das crianças, uma vez que variam em intensidade, impacto e mesmo em níveis de envolvimento nos processos de tomada de decisão. Parece ser possível sugerir-se que, mesmo quando as crianças encontram dificuldades em tomar uma decisão ou quando sofrem desilusão no processo, numa determinada decisão que possa ser vista como injusta, a importância de terem mecanismos e estratégias que lhes permitam ter as vozes ouvidas, permanece como particularmente importante. Não se trata, assim, de ter todas as crianças, em todos os momentos de participação e a todo o momento. Em segundo lugar, para algumas crianças, estar perante grandes grupos causa vergonha e provoca relutância em participar. Para outros, formar uma opinião e tomar decisões torna-se um processo difícil, pela necessidade que sentem em assegurar terem tomado uma “boa decisão”. As ideias de interdependência (Cockburn,

1998) e da infância como fenómeno híbrido e complexo (Prout, 2005), colocando-a numa rede complexa de relações poderão permitir uma abordagem mais interessante na cidadania e participação das crianças. Neste sentido, encontraríamos uma ideia de cidadania em micro espaços e contextos específicos, tais como as escolas, o recreio, e os pares. Também em esferas privadas, as crianças co-decidem com os pais alguns aspetos – o que vestir, tempo de TV... - mas não tanto outros - lugares onde ir, ir sozinho de bicicleta, obrigando-as a definir estratégias de alianças com adultos – sejam eles professores, pais, ou outros, para o resultado que pretendem alcançar.

Referências bibliográficas

- Christensen, Pia; James, Allison (2005). *Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas*, Porto: ESE Paula Frassinetti
- Christensen, Pia; O'Brien, Margaret (2003). *Children in the city. Home, neighbourhood and community*. London: Routledge
- Cockburn, Tom (2005). Children as participative citizens: a radical pluralist case for 'child-friendly' public communication. *Journal of Social Sciences*. Special Issue. n.º9: 19:29
- Cockburn, Tom (1999). 'Children, fools and mad men': children's relation to citizenship in Britain from Thomas Hobbes to Bernard Crick. *The School Field*. volume X. number 3/4
- Cockburn, Tom (1998). Children and citizenship in Britain. A case for a socially interdependent model of citizenship. *Childhood*. vol. 5(1): 99:117
- Cohen, Elizabeth (2005). Neither seen or heard: children's citizenship in contemporary democracies. *Citizenship Studies*. vol. 9(2)_ 221:240
- Comité Português para a UNICEF (2004). *Convenção sobre os direitos da criança*. Lisboa: UNICEF
- Hutchby, Ian ; Moran-Ellis, J. (1998). *Children and social competences: arenas of action*. London: Falmer Press. chapters 1, 5, 9
- Invernizzi, Antonella; Milne, Brian (2005). Introduction: children's citizenship: a new discourse? *Journal of Social Sciences*. Special Issue. n.º9: 1:6
- Jans, Marc (2004). Children as citizens: towards a contemporary notion of child participation. *Childhood*. vol.11 (1): 27:44
- Lee, Nick (2005). *Childhood and Human Value. Development, Separation and Separability*. London: Open University Press
- Lister, Ruth (2007). Why citizenship: where, when and how children?. *Theoretical Inquiries on Law*. vol. 8, 693: 718
- Marchi, Rita; Sarmiento, Manuel Jacinto (2008). Radicalização da Infância na segunda modernidade. Para uma sociologia da Infância crítica. *Configurações*. N.º4: 91:113
- Marshall, T.H; Bottomore, Tom (1992). *Citizenship and social class*. London: Pluto Classics, Pluto Press
- Percy-Smith, Barry; Thomas, Nigel (2009). *A Handbook of Children and Young People's Participation*. London: Routledge
- Plummer, Ken (2003). *Intimate Citizenship. Private Decisions and Public Dialogues*, Seattle: University of Washington Press
- Prout, Alan (2005). *The future of childhood*, London: Routledge
- Rayou, Patrick (1999). *La Grande École. Approche sociologique des compétences enfantines*. Paris : PUF
- Roche, Jeremy (1999). Children: rights, participation and citizenship. *Childhood*. 6:4, 475:493
- Sarmiento, Manuel Jacinto ; Abrunhosa, Albertina ; Soares, Natália Fernandes (2005). Participação infantil na organização escola. *Administração Escolar*. n.º 5: 72: 87

- Sarmento, Manuel Jacinto ; Fernandes, Natália ; Tomás, Catarina (2006). Participação social e cidadania ativa das crianças. Rodrigues, David (2006), *Inclusão e Educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial. 141:159
- Soares, Natália Fernandes; Tomás, Catarina (2004). Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância... os intricados trilhos da acção, da participação e do protagonismo social e político das crianças. In Sarmento, Manuel Jacinto; Cerisara, Ana Beatriz (2004). *Crianças e Miúdos. Perspetivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA
- Tomás, Catarina (2011). "Há muitos mundos no mundo". Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Edições Afrontamento
- Wyness, Michael (2006). *Childhood and Society*. London/NY: Palgrave-MacMillan
- Wyness, Michael; Harrison, Lisa; Buchanan, Ian (2004). Childhood, Politics and Ambiguity: towards an agenda for children's political inclusion. *Sociology*. 38:81, 81:99
- Zeijher, Helga (2003). Shaping daily life in urban environment. In Christensen, Pia; O'Brien, Margaret (2003) (org.). *Children in the city. Home, neighbourhood and community*. London: Routledge Falmer Press, 66:81

Percursos Didáticos em Geometria e Medida Gemétrica — Aspectos metodológicos da investigação

Cristina Loureiro

Escola Superior de Educação de Lisboa

cristina@eselx.ipl.pt

Resumo: Este trabalho faz parte de uma investigação mais ampla que está a ser desenvolvida no âmbito de um projeto de doutoramento. Esta apresentação diz respeito a uma parte do trabalho já realizado, foca-se principalmente na metodologia utilizada e justifica-se pelo facto da investigação ainda não ter terminado e pelo interesse de apresentar e discutir uma metodologia pouco comum em Portugal em trabalhos de investigação educacional, um *educational design research*. A apresentação contempla os seguintes aspetos: a investigação, o objeto de estudo, metodologia, recolha e análise de dados e discussão.

Palavras chave: Percursos didáticos; Raciocínio geométrico; Visualização e Representação; Conhecimento matemático.

Abstract: This paper is part of a wider investigation that is being developed as a PhD thesis. This presentation is mainly focused on the used methodology and it is justified by the fact that the investigation hasn't yet ended and by the interest in presenting and discussing an unusual methodology in Portugal's education investigation: an educational design research. The presentation includes the following aspects: the investigation, the object of study, methodology, collecting and analyzing data and discussion.

Keywords: Didactic outcomes; Geometric Reasoning, Visualization and Representation; Mathematical knowledge.

A investigação

A investigação base tem como propósito estudar o ensino e a aprendizagem da Geometria e Medida geométrica nos primeiros anos da escolaridade. Neste sentido, foi estabelecido um objetivo: Conceber, experimentar e avaliar **percursos didáticos em Geometria e Medida geométrica**, passíveis de utilização em salas de aula comuns do 1.º ciclo do ensino básico, suficientemente compreensíveis e robustos para conseguirem promover os seus propósitos.

Este objetivo da investigação tem subjacentes três conjeturas: (1) A experiência de realização em sala de aula de tarefas intencional e explicitamente organizadas permite identificar aspetos relevantes do raciocínio geométrico, visualização e representação envolvidos na sua resolução pelos alunos, bem como as relações entre eles e o seu papel na aprendizagem da Geometria e Medida geométrica ao nível elementar. (2) Estas experiências permitem evidenciar os aspetos críticos do conhecimento matemático inerentes às exigências de ensino, bem como delinear ações que ajudem os professores a ultrapassá-los e a aumentar com consistência o seu conhecimento matemático específico para ensinar. (3) Associado a estas experiências, pode ser delineado um percurso formativo para os professores responsáveis por esse ensino, identificando aspetos sociais e psicológicos significativos para o desenvolvimento profissional dos professores, que ajudem a justificar a robustez dos percursos didáticos bem como o seu papel promotor de desenvolvimento profissional.

O interesse desta investigação centra-se em três aspetos: (a) a necessidade de investigação sobre o ensino da Geometria a nível elementar, preconizada pela investigação internacional (Battista, 2007); (b) a reduzida investigação existente em Portugal sobre o ensino da Geometria e da Medida geométrica nos primeiros anos; e (c) as condições favoráveis de ligação à sala de aula e aos professores impulsionadas pelas experiências do programa de formação

contínua em Matemática para professores dos 1.º e 2.º ciclos. Pretende-se assim dar um contributo para que a Geometria tenha um lugar relevante no ensino da Matemática nos primeiros anos e obter instrumentos de trabalho eficazes e fundamentados para a formação inicial e contínua de professores. Como investigadora tenho também interesse em que esta investigação constitua uma experiência investigativa que envolva o investigador e um grupo de professores, no sentido de alargamento da investigação em educação matemática e do esbatimento das fronteiras entre esta e as práticas, preconizados por Begg, Davis & Bramald (2003).

○ objeto de estudo — os percursos didáticos

O conceito de percurso didático tem na sua génese uma abordagem didática construtivista. Este conceito envolve a ideia de sequência de atividades que conduza à construção de estruturas matemáticas (Confrey & Kazak, 2006), a preocupação de eficácia dependente do conhecimento do professor (Cobb, Wood, Yackel, Nicholls, Wheatley, Trigatti & Perlwitz, 1991), a perspetiva de hierarquia no conhecimento conceptual (Sarama & Clements, 2009) e os conceitos de trajetória hipotética de aprendizagem (Brocardo, Serrazina & Rocha, 2008; Clements & Sarama, 2007; Gravemeijer, 1998; Kraemer, 2008; Serrazina & Oliveira, 2010; Simon, 1995, 2004; Steffe 1991) e de ciclo de ensino (Simon, 1995).

Para Simon (1995), o objetivo de aprendizagem do professor proporciona uma direção para uma trajetória hipotética de aprendizagem. Esta designação refere-se tanto à expectativa do professor como ao caminho a seguir pela aprendizagem. A trajetória é hipotética porque não pode ser previamente conhecida, ela representa uma tendência esperada que proporciona ao professor um fundamento para delinear um plano de ensino. Simon defende que há três componentes a considerar numa trajetória de aprendizagem: os objetivos, um conjunto de tarefas e a progressão de desenvolvimento. Neste modelo, o investigador liga a ideia de trajetória com caminho, itinerário ou percurso, introduzindo o carácter dinâmico desta metáfora do viajante em que “o percurso percorrido é a trajetória, o percurso planeado em cada momento da viagem é a trajetória hipotética” (p. 137). De certa forma as trajetórias de aprendizagem constituem um mapa dinâmico e interativo de que o professor dispõe para realizar uma viagem. À medida que o professor avança nessa viagem, as trajetórias do guia evoluem, de tal modo que o mapa original e o mapa final podem não coincidir.

Uma experiência de realização de um conjunto de tarefas estruturadas, uma cadeia de tarefas, está intimamente ligada com a ação do professor. Uma cadeia de tarefas deve ter subjacente uma trajetória hipotética de aprendizagem que define uma orientação, um caminho viável a percorrer. A designação de “cadeia” pode ser considerada mais forte do que a de “sequência” pois, para além da explicitação de uma ordem ou hierarquia, reforça a existência de elos, ligações entre as tarefas que a constituem. Quantas mais explícitos forem estes elos mais consistência poderá ter a cadeia de tarefas. Quanto mais consistente for a cadeia de tarefas, mais eficaz e robusto poderá ser o percurso de aprendizagem em causa. No entanto, é impensável desligar da ação do professor a trajetória de aprendizagem realizada.

Para melhor caracterizar o objeto de estudo, importa também referir a ideia de ciclo de aprendizagem como unidade de ensino (Simon, 1995). Este autor destaca quatro pontos fundamentais do seu entendimento de ciclo de aprendizagem:

I. Os raciocínios dos alunos e as suas compreensões são tidos em consideração e adquirem um lugar central no desenho e na implementação do ensino. A compreensão do raciocínio dos alunos é um processo continuado de recolha de dados e de estabelecimento de hipóteses.

2. O conhecimento do professor evolui em paralelo com o crescimento do conhecimento dos alunos. À medida que os alunos aprendem matemática, o professor aprende sobre a matemática, a aprendizagem, o ensino, e acerca do raciocínio matemático dos alunos.

3. A planificação do ensino é encarada como incluindo o desenvolvimento de trajetórias hipotéticas de aprendizagem. Esta visão reconhece e valoriza os objetivos de ensino do professor e a importância de hipóteses sobre os processos de aprendizagem dos alunos.

4. A mudança continuada do conhecimento do professor cria uma mudança continuada na trajetória hipotética de aprendizagem do professor.

Estes apontamentos orientam-nos para a necessidade de associar os termos “aprendizagem” e “ensino” quando procuramos estruturar um conjunto de tarefas, com base em trajetórias hipotéticas de aprendizagem, que sejam utilizáveis em sala aula no âmbito de um currículo determinado. A designação “didática” é escolhida a partir da perspetiva amplamente desenvolvida por Ruthven, Laborde, Leach e Tiberghien (2009). Para estes autores, a associação do termo “didático” permite “idealizar sequências de ensino que, para além de serem passíveis de difundir para utilização em salas de aula comuns, são suficientemente compreensíveis e robustas para conseguirem promover os seus propósitos com alguma segurança” (p. 329).

Nesta investigação utiliza-se a designação de “percurso didático” para identificar um conjunto de tarefas explicitamente estruturadas, com base em trajetórias hipotéticas de aprendizagem, sujeitas a uma utilização experimental em sala de aula. De certa forma, um percurso didático pode ser considerado como uma fotografia de um percurso bem definido de aprendizagem e ensino já realizado. Parece-nos importante destacar também, como Simon refere nos quatro pontos do seu ciclo, que ligado a um percurso didático dos alunos, há sempre também um percurso didático do professor. Ao estudar os percursos didáticos do ponto de vista dos alunos é possível estudar também aspetos relacionados com percursos didáticos dos professores.

A focalização desta investigação em tópicos de Geometria e Medida geométrica apresenta-se como bastante promissora pois estes constituem uma área da matemática carente de trabalhos desta natureza ao nível elementar, em que é limitada a investigação sobre a natureza precisa das tarefas que desenvolvem a visualização espacial e as competências de visualização (Sarama & Clements, 2009).

Importa ainda apresentar outras características significativas escolhidas para o objeto de estudo: (1) As tarefas que os integram são o ponto de partida para a aprendizagem, são de natureza aberta e proporcionam discussões coletivas interessantes. As tarefas são de muito fácil adesão pelos alunos pois a sua compreensão é muito simples e envolve-o na atividade, em que pode raciocinar e agir de modo pessoal significativo (Gravemeijer & Cobb, 2006). (2) As tarefas adaptam-se às ideias dos alunos, mas conduzem a barreiras críticas que levam à construção de estruturas matemáticas, não estando vinculadas a um determinado ano de escolaridade. (3) Ao serem experimentadas são conhecidos os efeitos das tarefas, são identificados os aspetos críticos dessa experiência e são obtidas soluções para lidar com eles. Esta experiência origina a produção de materiais de apoio que facilitam a sua utilização futura por outros professores.

Metodologia

O ponto de partida deste projeto de investigação foi o Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1.º e 2.º ciclos, iniciado em 2005-06. Foi esta experiência da investigadora como formadora que

permitiu sustentar esta investigação num trabalho de campo muito prolongado no tempo, ancorado num dispositivo de intervenção da investigadora em várias salas de aula. A metodologia foi sendo desenhada com base no aproveitamento das características excecionais dessa formação, que incluía a participação do formador em sala de aula. Esta presença continuada proporcionou um tempo de trabalho de parceria do formador com cada uma das professoras participantes na formação de que partiu. O investigador assume assim o triplo papel de investigador, formador e professor. O trabalho de Putman e Borko (2000), em que estes autores valorizam a participação de investigadores nas salas de aula, realizando trabalho com os alunos que é observado pelos professores da turma, constitui um trabalho de referência para esta abordagem. Na sua perspetiva, este tipo de trabalho permite aos professores observar os alunos e incorporar aspetos dessas observações nas suas práticas. Estes investigadores referem investigações em que a participação dos investigadores no trabalho dos professores os libertou de constrangimentos e lhes permitiu poder usufruir de um lugar privilegiado na sala de aula. Nesta investigação assume-se assim também uma dimensão de experiência de ensino sobre a prática dos professores e enquadra-se na linha das *Learning Experiences for practicing teachers* referidas por Putman e Borko.

Do ponto de vista metodológico esta investigação constitui um *educational design research*. Segundo Van den Akker, Gravemeijer, McKenney e Nieveen (2006), uma investigação desta natureza caracteriza-se por ser: (1) Interventiva — os objetos de investigação são pensados para uma intervenção no mundo real; (2) Iterativa — a investigação incorpora uma abordagem cíclica de design, avaliação e revisão; (3) Orientada para os processos — são evitados modelos de medição de entrada e saída, o foco é a compreensão e melhoria das intervenções; (4) Orientada para a utilidade — o mérito do design é medido, em parte, pela sua utilidade prática para outros utilizadores em contextos reais; (5) Orientada para a teoria — o design, ou parte dele, baseia-se em afirmações teóricas e o campo de investigação do design contribui para o campo teórico em que se inscreve. Com base nestas cinco características, descrevem-se os aspetos fundamentais da metodologia desta investigação: ligação a um contexto natural; estabelecimento de um dispositivo consistente que permite a iteração de experiências; orientação para os processos, utilidade e produção teórica.

Intervenção e ligação da investigação a um contexto natural

Alguns autores afirmam que subjacente a um *design research* há sempre a realização de um *design experiment* (Gravemeijer & Cobb, 2006). Nesta perspetiva é possível que uma experiência possa constituir-se como uma investigação desde que adquira determinados contornos. A investigação em causa partiu de uma experiência de formação alargada e constituiu-se como tal em 2010-11, ao ser defendido o projeto de doutoramento associado. Assim, a experiência de formação evoluiu para uma experiência de intervenção em sala de aula. Embora não seja uma experiência de ensino no sentido comum, é uma experiência intencional de ensino, que procura respeitar a cultura de cada sala de aula, condição necessária a um *design experiment*, e em que o investigador é também um dos agentes de ensino.

Esta investigação parte de uma experiência de desenvolvimento profissional e recorre a um campo empírico alargado que foi sendo arquitetado e construído ao longo de um tempo prolongado de formação contínua de um grupo de professoras, Quadro 1. Durante esta formação foram experimentadas seis sequências de tarefas de geometria e medida geométrica que constituem a base da investigação sobre os percursos didáticos. Quando esta formação se iniciou não havia qualquer intenção pré-definida para realizar o trabalho de experimentação de

sequências de tarefas de geometria e medida geométrica, nem de estudo dos percursos didáticos, quer na perspetiva dos alunos, quer das professoras envolvidas na formação.

Quadro 1 — Cronograma de evolução da experiência de formação para a constituição e desenvolvimento da investigação

| Ações integrantes da investigação | | Cronologia | | | | | | | |
|-----------------------------------|---------------------------|------------|----------------------|-----------|---------|-----------|-----------|--------------|----------|
| | | 1.ª fase | | | | | 2.ª fase | | 3.ª fase |
| | | Momento 0 | Momento 1 | Momento 2 | | Momento 3 | Momento 4 | | |
| | | 2007-08 | 2008-09 | 2009-10 | 2010-11 | 2011-12 | | | |
| Componente Empírica | Estudo Exploratório | S1 | | | | | | | |
| | Experiência dos Percursos | | S2 S3 S4 S5 | S6 S7 | | Per1 | Per2 | Per3 Per4 | |
| | Formação Supervisão | 10 prof. | 9 prof. | 4 prof. | 4 prof. | 4 prof. | | | |
| Componente Teórica Reflexão | Estudo teórico | | | | | | | | |
| | Planificação | | | | | | | | |
| | Divulgação | | | | | | | | |

Na primeira fase desta investigação o foco de estudo estava orientado para o desenvolvimento profissional das professoras em formação. Com a evolução da experiência e a evolução da componente teórica e de reflexão, o objetivo estabilizou no estudo sobre os percursos didáticos. Este facto leva à valorização destas duas fases da investigação e da marca de separação entre elas dada pela elaboração e defesa do projeto de doutoramento. Identifico estas duas primeiras fases, a preparação da experiência e a experiência, com as fases reconhecidas por Gravemeijer e Cobb (2006) para um *design research*. Estes autores destacam ainda uma 3.ª fase, a análise retrospectiva, e que corresponderá à escrita dos estudos de caso. O cronograma, Quadro 1, ajuda a explicar o caminho de estudo teórico da própria investigadora, caminho este que evidenciou a relevância de orientar o foco da investigação para os percursos didáticos, aproveitando o dispositivo montado, que permitiria uma oportunidade excelente para a repetição inédita, reformulando alguns aspetos, das sequências de tarefas já experimentadas. Este cronograma, além de ilustrar a evolução da investigação, permite encarar um quinto momento de análise e conclusão da investigação, ainda na 3.ª fase mas já sem trabalho de campo.

A metodologia de investigação será de carácter qualitativo e interpretativo, centrando-se no estudo de quatro percursos didáticos, experimentados com a presença da investigadora em quase todas as aulas, e no acompanhamento do desenvolvimento profissional das professoras envolvidas nessa experiência. No ano letivo 2011-12 conclui-se a realização da componente empírica.

Destaca-se a importância de situar num contexto natural a experiência sobre os percursos didáticos, bem como a presença e intervenção da investigadora nas salas de aula. Por isso, ilustra-se a ligação às turmas e às professoras envolvidas na investigação, Quadro 2, mostrando o campo alargado de intervenção, que foi sendo construído ao longo de dois anos letivos (2008-09 e 2009-10) e que se assume como campo de investigação já totalmente estruturado num terceiro ano de formação comum para as professoras T1, T2, T3 e T4, (2010-11).

Quadro 2 — Evolução da ligação das professoras à formação com indicação do ano de escolaridade da turma respetiva por ano letivo

| Professoras | 2005-06 | 2006-07 | 2007-08 | 2008-09 | 2009-10 | 2010-11 | 2011-12 |
|-------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| T1 | 3º ano | — | — | 2º ano | 3º ano | 4º ano | 1º ano |
| T2 | — | — | 1º ano | 2º ano | 3º ano | 4º ano | 1º ano |
| T3 | — | — | 3º ano | 4º ano | 1º ano | 2º ano | 3º ano |
| T4 | — | — | — | 1º ano | 2º ano | 3º ano | 4º ano |
| R | — | 1º ano | 2º ano | — | — | — | — |
| S | — | — | — | 4º ano | — | — | — |

O Quadro 2 ilustra a continuidade da ligação de trabalho estabelecida com as sete turmas envolvidas no estudo e as seis professoras respetivas. As células sombreadas identificam as turmas e os anos de escolaridade em que foram experimentadas atividades de Geometria e de Medida geométrica com a participação da investigadora. A professora T3 e as suas duas turmas assumem um papel destacado nesta experiência pois estas turmas foram determinantes para o trabalho realizado. Nos anos 2007-08 e 2008-09 esta professora tinha uma turma nos 3º e 4º anos de escolaridade em que já foram experimentadas atividades isoladas que depois vieram a integrar as seqüências de tarefas que deram origem aos percursos didáticos.

As turmas, TP1, T'P1, TP2, T'P2, TP3, T'P3, TP4, e respetivas professoras, T1, T2, T3 e T4, que constituem o campo empírico fundamental considerado como um contexto natural comum para a experiência de intervenção (Quadro 3), foram escolhidas por pertencerem todas à mesma escola, as suas professoras terem vínculo definitivo, acompanharem as suas turmas ao longo dos quatro anos de escolaridade e estarem interessadas em participar neste trabalho.

Quadro 3 — Relação entre as professoras, as turmas e os anos de escolaridade lecionados

| | 2007-08 | 2008-09 | 2009-10 | 2010-11 | 2011-12 |
|---------------|---------|------------------|------------------|------------|-------------|
| 1º ano | TP2 | TP4 | TP3 | | T'P1 e T'P2 |
| 2º ano | | TP1 e TP2 | TP4 | TP3 | |
| 3º ano | T'P3 | | TP1 e TP2 | TP4 | TP3 |
| 4º ano | | T'P3 | | TP1 e TP2 | TP4 |

As professoras R e S e respetivas turmas, Quadro 2, são uma referência importante pela vivência que o trabalho nas suas turmas também proporcionou à investigadora. O acompanhamento da professora R, em 2007-08, foi a base de uma investigação exploratória muito significativa para esta investigação (Loureiro, 2008).

O caráter iterativo

O objetivo do estudo, bem como as conjeturas formuladas, prendem-se com a aprendizagem dos alunos e com a compreensão do conhecimento profissional para ensinar. Foi por isso importante perceber que se estava a conseguir um dispositivo base para o trabalho de campo que não se iria esgotar facilmente. Esta decisão levou à constituição de um grupo de quatro professoras e respetivas turmas que integrou a 2.ª fase da investigação. Uma das possibilidades que este dispositivo permite é a realização de ciclos de ensino (Cobb & Gravemeijer, 2008; Gravemeijer & Cobb, 2006; Simon, 1995). A evolução da experiência sobre seqüências de tarefas para percursos didáticos é expressa no Quadro 4.

Quadro 4 - Evolução da relação entre as experiências sobre as sequências de tarefas e as experiências que conduzem ao estabelecimento dos percursos de aprendizagem

| 1.ª fase Sequências de tarefas | | | | | | | 2.ª fase Percursos Didáticos | | | | | | |
|-----------------------------------|---------|----|----|---------|----|----|---------------------------------|----|----|---------|----|-------|--|
| 2007-08 | 2008-09 | | | 2009-10 | | | 2010-11 | | | 2011-12 | | | |
| 3º | 1º | 2º | 3º | 1º | 2º | 3º | 1º | 2º | 3º | 1º | 2º | 3º | |
| S1 | S2 | | | | | | Per 1 | | | | | | |
| S1 | S2 | | | S5 | | | | | | Per 3 | | | |
| | | S3 | S4 | S6 | | | | | | Per 2 | | | |
| | | | | S7 | | | | | | | | Per 4 | |

Serão realizados quatro estudos de caso, quatro percursos didáticos, (Per 1, Per 2, Per 3 e Per 4), tendo já terminado a recolha de dados dos dois primeiros. A designação numérica dos percursos é cronológica. Cada percurso funciona como um ciclo, de tal modo que o desenvolvimento da investigação se constitui como um processo cíclico cumulativo. Esta ideia de processo cíclico cumulativo é relevante e ajuda a reforçar a importância de ligar o trabalho, não pelos aspetos cronológicos, mas pela aprendizagem que vamos fazendo em cada percurso experimentado. A organização do ambiente de aprendizagem, a compreensão das trajetórias de aprendizagem dos alunos e a consequente necessidade de estabelecer objetivos agilizáveis, de que decorrem ações de efeitos de aprendizagem facilmente avaliáveis, bem como a evolução dos processos de matematização e visualização dos alunos são aspetos transversais aos percursos que ajudam a entender a coerência deles entre si.

Orientação para os processos, utilidade e produção teórica

O recurso a um metodologia que tem por base um campo de intervenção tão pesado e complexo como o que se descreveu apresenta naturalmente pontos fracos e pontos fortes, mas são estes que justificam o enquadramento teórico da metodologia seguida. Um dos pontos fortes desta investigação prende-se com as possibilidades de ir e vir contínuas entre a teoria e prática, entre a ação e a reflexão, aliadas ao duplo papel assumido da investigadora como professora, outro ponto forte deste trabalho. Este duplo papel, desempenhado na 2.ª fase da investigação, espelha-se na intensidade de intervenção e parceria nas salas de aula, que vem sendo crescente, e tem-se revelado como uma mais valia, tanto para conhecer trajetórias de aprendizagem dos alunos, como para aprofundar a relação com as professoras e evidenciar o conhecimento profissional inerente às situações de ensino experimentadas.

Segundo Gravemeijer e Cobb (2006), na 1.ª fase de um *design research* desenvolvem-se conjeturas de teorias locais que depois, na 2.ª fase, são testadas e melhoradas. Na 1.ª fase desta investigação foram experimentadas sete sequências de tarefas que se apresentam ordenadas de acordo com a sua realização temporal (Quadro 5). Esta experiência permitiu identificar vários aspetos importantes sobre as trajetórias de aprendizagem dos alunos e estabelecer ligações entre essas trajetórias e outros aspetos da aprendizagem. Valoriza-se assim esta primeira fase como uma experiência muito importante e indispensável para a realização da 2.ª fase, coerente com a ideia de que o propósito de um *design experiment* é testar e melhorar uma teoria local de ensino, elaborada numa fase anterior, e desenvolver a compreensão de como ela funciona.

Quadro 5 — Descrição sumária e realização temporal das sequências de tarefas prévias aos percursos

| | Tópicos matemáticos | Ano de escolaridade | Realização — Mês, ano e Período |
|----|--------------------------|---------------------|----------------------------------|
| S1 | Quadrados e Retângulos | 2º | Maio e junho 2008 — 3.º P |
| S2 | Quadriláteros | 2º | Novembro e dezembro 2008 — 1.º P |
| S3 | Quadrados e Números | 2º | Janeiro 2009 — 2.º P |
| S4 | Disposições retangulares | 2º | Abril e maio 2009 — 3.º P |
| S5 | Quadriláteros e ângulos | 4º | Abril e maio 2009 — 3.º P |
| S6 | Retângulos equivalentes | 3º | Outubro a dezembro 2010 — 1.º P |
| S7 | Composições de Cubos | 3º | Março a maio 2010 — 2.º e 3.º P |

A experiência sobre estas sequências de tarefas foi determinada pelos interesses das professoras e decorreu quando a investigação se orientava apenas para o estudo do desenvolvimento profissional das professoras, as tarefas eram um meio e não um fim. Com o desenvolvimento do trabalho e a estabilização do projeto, as sequências de tarefas passaram a ser um fim constituindo-se como percursos didáticos. A relação entre a experiência das sequências e a experiência dos percursos, Quadro 4, tem ajudado a consolidar as tarefas que os constituem, bem como as ligações entre elas e a aprendizagem que promovem. A sua consistência já não é determinada pelo interesse imediato das professoras, quase sempre de natureza curricular ou programática, por isso exterior aos alunos, mas sim pelas trajetórias de aprendizagem dos alunos.

Espera-se assim que no fim desta investigação se obtenham quatro percursos didáticos, que incluem materiais de trabalho para a sala de aula, sejam identificadas as suas características de robustez e as condições favoráveis à sua utilização, bem como o seu potencial de desenvolvimento profissional inerente. Como afirmam Putman e Borko (2000), uma perspetiva situada pode focar a atenção do investigador no modo como diversas situações de aprendizagem de professores originam diferentes situações de aprendizagem e, também, pode permitir potenciar a aprendizagem dos professores e o conhecimento sobre a mudança de práticas. Estes investigadores acrescentam ainda que a turma é um poderoso ambiente para modelar e compreender como os professores pensam e atuam.

Assumo, como investigadora interveniente, que o papel a desempenhar por mim tem riscos pois há naturalmente influência direta nos fenómenos em estudo. Esta questão é óbvia quando se desempenham papéis diversos como investigadora, formadora e professora. Será importante identificar os riscos que foram vividos e os cuidados que foram tidos para os minimizar. Entre os riscos destacam-se: a ligação com as professoras, o tempo longo de experiência, o excesso de dados e as dificuldades na sua recolha e análise.

A relação prolongada entre a investigadora e as professoras com quem são experimentados os percursos objeto de estudo é, simultaneamente, um ponto forte e um ponto fraco. Se por um lado a continuidade favorece a profundidade do conhecimento, por outro pode comprometer o distanciamento que é necessário ter na investigação.

A duração tão prolongada da componente empírica deveu-se a dificuldades da investigadora totalmente externas à investigação. Apesar disso, o dispositivo de experiência que foi sendo construído facilitou excelentes condições para a repetição das sequências de tarefas pelo desfasamento dos anos de escolaridade lecionados pelas professoras, Quadro 2.

Os aspetos relativos à recolha e análise de dados têm sempre grande importância em investigações desta natureza. Opto assim por lhe dedicar um ponto destacado neste texto.

Recolha e análise de dados

Uma das características de um *educational design research* é a profusão de dados gerados e a permanente articulação entre os dados recolhidos e a sua análise. Gravemeijer e Cobb (2006) consideram que a geração de dados deve permitir ao investigador responder aos objetivos a que se propôs no início da investigação. Além disso, a geração de dados envolve a manutenção de um sistema comunicante de ida e volta de interpretações, conjeturas e decisões. Estes apontamentos mostram a necessidade do investigador explicitar as suas opções de recolha de dados, a evolução da recolha ao longo do desenvolvimento da experiência e a relação com a interpretação decorrente.

Neste caso os instrumentos de recolha de dados foram de natureza muito diversa: gravações áudio das sessões de trabalho com as professoras; gravações vídeo de aulas; fotografias de aulas; notas de campo das sessões de trabalho com as professoras e das aulas; trabalhos dos alunos; documentos produzidos pelas professoras; descrições reflexivas dos percursos didáticos (DRPD).

A profusão de dados e a sua natureza tão diversa estão intimamente ligados às características da investigação, à sua duração e ao modo como se reorientou a partir da discussão do projeto de doutoramento em abril de 2011. Quando o objeto de estudo estabilizou nos percursos didáticos, ganhou especial relevo a necessidade de ter um registo mais organizado e profundo dos dados recolhidos durante as experiências com as tarefas. Assim, houve a necessidade de construir um tipo de documento, que se designa por “descrição reflexiva do percurso didático” (DRPD).

As DRPD são elaboradas a dois tempos, uma parte após a planificação das tarefas com as professoras e a outra imediatamente após cada aula participada pela investigadora. A estrutura das DRPD é fixa e comum a todos os percursos. Esta estrutura inclui: (1) Sequência de tarefas, cada uma das quais é caracterizada por ideia base, objetivos, recursos, tarefa, dinâmica; (2) Depois das aulas, que consta de reflexão e episódios referentes a cada aula; e (3) Reflexões finais sobre o percurso. As DRPD têm-se revelado um instrumento muito útil de registo e avaliação do trabalho realizado. Para a sua elaboração foram determinantes as imagens obtidas durante as aulas observadas. É importante destacar que o tema matemático em estudo é a geometria, área em que a dimensão visual é imprescindível.

As fotografias constituem por isso um elemento fundamental neste trabalho. Embora sejam mais pobres que o vídeo, as fotografias registam bastantes dados e são inspiradoras para a descrição e reflexão do que aconteceu numa aula. O seu aspeto incompleto força o observador a recordar o que aconteceu e a pensar sobre o que observou e o que pensou quando observou. A documentação com fotografias tem também a vantagem de ser facilmente utilizável para discussão com outros professores. Este trabalho tem permitido produzir centenas de fotografias que, pelo seu valor documental, constituem um espólio muito útil e inspirador para a realização e divulgação do trabalho. Neste caso assume-se a fotografia como um instrumento de recolha indispensável. Em todas as aulas são tiradas fotografias, mas só há realização de vídeos em algumas aulas.

Um outro aspeto importante para esta investigação será a 3.ª fase, a análise retrospectiva, (Gravemeijer & Cobb, 2006). Essa fase será constituída pela escrita dos quatro estudos de caso. Parece favorável, numa investigação com uma componente empírica tão prolongada no tempo e com quatro estudos de casos bem definidos, que haja alguma sobreposição temporal entre a 2.ª e a 3.ª fases (Quadro 1). Para além do aspeto cíclico cumulativo já referido, em que a experiência de um percurso usufrui da experiência do percurso anterior, há ainda a

destacar a estruturação dos estudos de caso que se vai construindo à medida que a experiência se desenrola. Destaca-se portanto como marca da separação entre estas fases o fim da realização do segundo percurso. A experiência dos dois primeiros percursos, acrescida de toda a experiência anterior das sequências, em convergência com o estudo teórico sobre o ensino da Geometria e Medida geométrica, permitiu definir a estrutura dos estudos de caso.

Gravemeijer e Cobb (2006), destacam dois elementos chave que uma estrutura de análise deve contemplar: (1) um referencial (*framework*) de interpretação da evolução do ambiente de aprendizagem na aula; (2) um referencial de interpretação dos raciocínios matemáticos dos alunos e do ensino da matemática. Opto por separar este último referencial em dois, constituindo assim uma estrutura de análise com três itens. Cada um destes referenciais é decomposto em vários indicadores, construídos com base na revisão de literatura, obtendo-se assim a estrutura de análise para os estudos de caso (Quadro 6). Apesar de nenhum casos ter sido ainda analisado, a recolha de dados já realizada permite encarar esta estrutura como bastante promissora.

Quadro 6 — Primeira versão da estrutura dos estudos de caso

| Referenciais | Indicadores |
|---|---|
| Referencial de interpretação do ambiente de aprendizagem | Perspetiva social Dinâmica de trabalho dos alunos (Realização individual, a pares, pequeno grupo). Ligação entre o trabalho individual, a pares ou de pequeno grupo e a discussão coletiva e meios de suporte ao registo destes trabalhos e à sua comunicação oral. Dinamização de momentos coletivos. |
| | Perspetiva individual Relação da utilização do material manipulável com os registos e o desenvolvimento do raciocínio, libertação da utilização do material de apoio. Dinâmica de envolvimento dos alunos, ritmo de ligação à atividade, autonomia, intervenções. Avaliação e conhecimento dos alunos. |
| Referencial de interpretação dos raciocínios matemáticos dos alunos | Natureza das tarefas. Características das tarefas que são determinantes para o desenvolvimento do raciocínio dos alunos (controle e avaliação de soluções, ...). |
| | Estruturas matemáticas trabalhadas no percurso didático (estrutura quadriculada da disposição retangular, estrutura cúbica, ...) Conhecimento matemático (exemplo: congruência de fig. geométricas; isometrias; classificação de quadriláteros). |
| | Processos de matematização. Matematização horizontal e vertical e nós de ligação (exemplos: a congruência a partir das isometrias; a comutatividade da multiplicação a partir de retângulos equivalentes; relações numéricas a partir de decomposições equivalentes). |
| | Processos de visualização. |
| Referencial de interpretação do ensino | Transformação das sequências de tarefas num percurso didático. Relação entre trajetórias hipotéticas e trajetórias realizadas. |
| | Necessidades identificadas e ações de ensino identificadas (exemplo: necessidade de ensinar técnicas de representação e o modo como podem ser ensinadas). |

Discussão

Embora a investigação ainda não tenha terminado, a fase adiantada em que se encontra a experiência de intervenção permite avançar com a discussão de algumas ideias sobre o triplo papel do investigador, o dispositivo montado, os instrumentos de recolha e análise de dados e a transformação da experiência realizada numa investigação.

O investigador assume nesta investigação um triplo papel de formador, professor e investigador. No estudo exploratório que constitui o momento zero desta investigação, esta dimensão já tinha adquirido uma especial preponderância. Agora, destaca-se a vertente de professor pela intensidade que tem vindo a adquirir e pela total aceitação pelos alunos, graças ao modo como cada uma das professoras construiu a presença da investigadora na sala de aula. Esta vivência de um trabalho de turma situa esta investigação num ambiente natural.

O dispositivo montado tem vindo a revelar-se como consistente e sólido, permitindo que dois aspetos sejam considerados como decisivos para o frutificação da investigação: a parceria em sala de aula com cada uma das quatro professoras, que permite respeitar a respetiva cultura de cada sala; a equipa de trabalho constituída pela formadora e as quatro professoras. Este dispositivo permitiu o estabelecimento de uma relação de grande profundidade entre o investigador e os professores, sem nunca se perder o papel de formadora inerente também à investigadora. Esta parceria tem sido um elemento decisivo para a planificação e avaliação das sequências de tarefas a experimentar de modo a que se venham a constituir como percursos didáticos.

Esta investigação está naturalmente orientada para a produção de materiais de trabalho para o ensino da geometria e medida geométrica. Os quatro estudos de caso que estão a ser realizados permitirão produzir materiais de trabalho úteis para a sala de aula, utilizáveis tanto na formação contínua de professores como na formação inicial. Os instrumentos de recolha e análise de dados usados permitem garantir essa produção. Reconhece-se assim o valor de um *design research* que, na perspetiva de Barab e Squire (2004, citados em Vanden Akker, Gravemeijer, McKenney & Nieveen, p. 5) inclui “*uma série de abordagens, com o objetivo de produzir novas teorias, artefactos e práticas que tenham potencial de impacto e contribuam para desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em contextos naturais*”.

Importa também destacar que esta investigação resulta da transformação de uma experiência de formação numa investigação. A transformação ocorre quando se sustenta teoricamente a experiência, são construídos instrumentos de recolha e análise de dados e se objetiva a produção teórica. Esta transformação revela-se como do maior interesse para a investigação educacional. Temos muitas experiências, mais ou menos intencionais, que decorrem de ações de formação contínua, de estágios de alunos em formação inicial ou ainda de aulas de unidades curriculares. Transformá-las em investigações, dando-lhes por isso a dimensão de conhecimento teórico é uma forma de aproximar a investigação dos contextos naturais e das práticas profissionais. Como referem Van den Akker, Gravemeijer, McKenney e Nieveen (2006), um *educational design research* aponta para o desenvolvimento empírico de teorias fundamentadas que combinam os processos de ensino e os meios que suportam esses processos. Segundo estes autores, muito do atual debate sobre *design research* diz respeito à questão de como justificar tais teorias com base em *design experiments*. Como confiança para melhor compreender ensino e instrução em contexto, a investigação deve mover-se de situações de simulação ou elevadamente favoráveis para contextos mais naturais. Esta investigação pretende ser um exemplo dessa orientação, em que, para além dos aspetos já

referidos, permite reconhecer o *design research* como um paradigma emergente para estudar o desenvolvimento profissional dos professores (Bannan-Ritland, 2008).

Referências

- Bannan-Ritland, B. (2008). Teacher design research. In A. E. Kelly, R. A. Lesh, & J. Y. Baek (Eds.), *Handbook of design research methodes in Education*, (pp. 247-262). New York: Routledge.
- Battista, M. T. (2007). The development of geometric and spatial thinking. In F. K. Lester, Jr. (Eds.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*, (pp. 843-908). NCTM.
- Begg, A., Davis, B., & Bramald, R. (2003). Obstacles to the dissemination of mathematics education research. In A. Bishop, M. A. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick, & F. K. S. Leung (Eds.), *Second international handbook of mathematics education*, (pp. 593-634). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Brocardo, J., Serrazina, L., & Rocha, I. (2008). *O sentido do número: reflexões que entrecruzam teoria e prática*. Lisboa: Escolar Editora.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2007). Early childhood mathematics learning. In Frank K. Lester, Jr. (Eds.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*, (pp. 463-555). NCTM.
- Cobb, P., Wood, T., Yackel, E., Nicholls, J. Wheatley, G., Trigatti, B., & Perlwitz, M. (1991). Assessment of a problem-centered second-grade mathematics Project. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22, 3-29.
- Cobb, P., & Gravemeijer, K. (2008). Experimenting to Support and Understand Learning Process. In A. E. Kelly, R. A. Lesh, & J. Y. Baek (Eds.), *Handbook of Design Research Methodes in Education*, (pp. 68-95). New York: Routledge.
- Confrey, J. & Kazak, S. (2006). A thirty-year reflection on constructivism in mathematics education in PME. In A. Gutiérrez & P. Boero (Eds.), *Handbook of research on the psychology of mathematics education: past, present and future*, (pp. 305-345). Rotterdam: Sense Publishers.
- Gravemeijer, K. P. (1998). From a different perspective: building on students' informal knowledge. In R. Lehrer, & D. Chazan (Eds.) *Designing learning environments for developing understanding of geometry and space*, (pp. 45-66). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gravemeijer, K., & Cobb, P. (2006). Design research from a learning design perspective. In J. Van Den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.), *Educational Design Research*, (pp. 17-51). New York and London: Routledge.
- Kraemer, J. M. (2008). Desenvolvendo o sentido do número: cinco princípios para planificar. In J. Brocardo, L. Serrazina, & I. Rocha (Eds), *O sentido do número: reflexões que entrecruzam teoria e prática*, (pp. 3-28). Lisboa: Escolar Editora.
- Loureiro, C. (2008). *A par e passo*. Dissertação apresentada no âmbito de concurso de provas públicas, não editada.
- Putman, R., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about Research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.
- Ruthven, K., Laborde, C., Leach, J., & Tiberghien, A. (2009). Design tools in didactical research: instrumenting the epistemological and cognitive aspects of the design of teaching sequences. *Educational Researcher*, 38(5), 329-342.
- Sarama, J., & Clements, D. H. (2009). *Early childhood mathematics education research: learning trajectories for young children*. New York and London: Routledge.

Serrazina, L., & Oliveira, I. (2010). Trajectórias de aprendizagem e ensinar para a compreensão. In GTI - Grupo de Trabalho de Investigação (Eds.) *O professor e o programa de Matemática do Ensino Básico* (pp. 43-59). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

Simon, M. A. (1995). Reconstructing mathematics pedagogy from a constructivist perspective. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26(2), 114-145.

Simon, M. A. (2004). Raising issues of quality in mathematics education research. *Journal for Research in Mathematics Education*, 35(3), 157-163.

Steffe, L. (1991). The constructivist teaching experiment: Illustrations and implications. In E. von Glasersfeld (Ed.) *Radical constructivism in mathematics education* (pp. 177-194). Dordrecht: Kluwer.

Van Den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Cobb, P. (2006). Introducing educational design research. In J. Van Den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 3-7). London and New York: Routledge.

ABORDAGEM EXPERIENCIAL EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: RESPONDENDO ÀS DIFICULDADES EMOCIONAIS DAS CRIANÇAS

Sofia Andrade

Doutoranda em Didática e Formação, Bolseira de Investigação pela Fundação para a Ciência e Tecnologia
SFRH/BD/71246/2010, Universidade de Aveiro
sandrade@ua.pt

Paula Coelho Santos

Professora Auxiliar, Departamento de Educação, Universidade de Aveiro
psantos@ua.pt

Resumo: O presente trabalho de investigação visa contribuir para a qualidade da inclusão em contextos de educação de infância, de crianças em situação de acolhimento institucional. Este estudo teve como objetivo avaliar as competências, necessidades e interesses das crianças envolvidas, e analisar o modo como experienciam o currículo em contexto de creche e jardim de infância, considerando as variáveis processuais de bem-estar emocional (BEE) e implicação (I).

Os resultados apontam para diferenças significativas entre os contextos referidos. Para cada atividade que as crianças vivenciaram em ambos os contextos, procedeu-se à avaliação do BEE e da I, em dois momentos de observação. Estes dados mostraram que as diversas intervenções com as crianças foram progressivamente resultando em níveis mais elevados de BEE e I, nomeadamente através de indicadores de concentração, persistência, envolvimento em atividades e tarefas mais complexas e criativas, satisfação nas atividades, abertura e receptividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, tranquilidade, ligação consigo própria e com o meio envolvente.

Palavras-chave: acolhimento institucional; abordagem experiencial; inclusão; dificuldades emocionais; bem-estar emocional; implicação.

Abstract: The present investigation work intends to contribute to the inclusion quality in educational situations of institutionalized children. This study's main purpose was to evaluate the competences, needs, related children's interests and the way they experience the curriculum in day care and kindergarten contexts, considering the well-being procedural variables (BEE) and implication (I).

The results point to significant differences among the referred contexts. To each activity that the children have experienced in both contexts, the BEE and I were evaluated in two observance moments.

This data showed that the diverse interventions with the children had been progressively resultant in higher levels of BEE and I, namely through concentration, persistence indicators, involvement in more complex and creative tasks and activities, satisfaction in said activities, receptivity, flexibility, self confidence and self esteem, tranquility, the child's connection with itself and with the environment.

Keywords: institutional fostering, experiential approach, inclusion, emotional difficulties, emotional well-being, implication.

I. INTRODUÇÃO

Nos tempos atuais, a realidade social envolve múltiplos problemas que afetam a vida das crianças, muitas vezes de difícil resolução. Os educadores de infância deparam-se frequentemente com crianças em sofrimento emocional, que necessitam de uma estratégia interventiva que favoreça a sua inclusão no contexto educativo. Desenvolver uma abordagem experiencial em educação de infância em resposta às dificuldades emocionais experienciadas pelas crianças, é a nossa proposta.

O trabalho de investigação aqui apresentado procura contribuir para a qualidade da inclusão de crianças que, vivendo em acolhimento institucional, frequentam a creche ou jardim de infância. A abordagem experiencial é o enquadramento proposto no processo de (1) avaliar competências, considerando as necessidades e os interesses das crianças; (2) analisar o modo como as crianças experienciam o currículo nos contextos referidos, considerando as variáveis processuais de bem-estar emocional (BEE) e implicação ou envolvimento (I). Para a análise do currículo desenvolvido, recorreremos ao *Self-Evaluation Instrument for Care Settings* (SICS) (Laevens et al, 2005), e ao Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) (Portugal e Laevens, 2010), instrumentos de avaliação e monitorização da qualidade da intervenção educativa, promovendo a focalização do educador na experiência interna das crianças.

2. O CONTRIBUTO DA ABORDAGEM EXPERIENCIAL NA RESPOSTA ÀS DIFICULDADES EMOCIONAIS DAS CRIANÇAS

O cenário escolar constitui uma realidade complexa onde se produz um variado sistema de interações entre educador/crianças, crianças/crianças e criança/grupo. É, pois, neste contexto que se toma consciência das capacidades e limitações, se desenvolvem crenças, atitudes, experiências, expectativas, e se realiza uma aprendizagem de diferentes estados afetivos. Desta forma, é primordial que os educadores estejam preparados para as múltiplas necessidades das crianças e reforcem a importância de uma análise centrada no risco educacional. É possível criar nos jardins de infância um ambiente estimulante das capacidades e potencialidades da criança, pois “(...) determinadas intervenções desenvolvidas na Educação de Infância podem contribuir para que as crianças (...) sejam capazes de se desenvolver saudavelmente, em harmonia com os outros e com o ambiente onde se integram” (Gil e Diniz, 2006).

A finalidade da atitude experiencial é “(...) investir no desenvolvimento do cidadão emancipado: alguém autêntico na interação que estabelece com o Mundo, emocionalmente saudável, evidenciando vitalidade, com uma atitude fortemente exploratória, aberta ao mundo externo e interno (...) e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida e o universal processo de criação, respeitando o Homem e a Natureza” (Portugal e Laevens, 2010). A abordagem experiencial pretende atender às necessidades e interesses das crianças, focalizando o educador a sua atenção, nas experiências e no vivido da criança (Portugal e Laevens, 2010), através das variáveis processuais bem-estar emocional (BEE) e implicação (I). Portanto, se a criança apresenta grau elevado de BEE e I, podemos afirmar que o desenvolvimento decorre em boas condições, mas se apresentar níveis baixos é importante intervir desde logo, não esperando pelo fim da atividade para transformar a intervenção (Portugal e Laevens, 2010). Em jeito de conclusão, o BEE e a I informam o educador sobre a adequabilidade da prática educativa. O esquema do templo, na figura 1, estrutura estes conceitos.

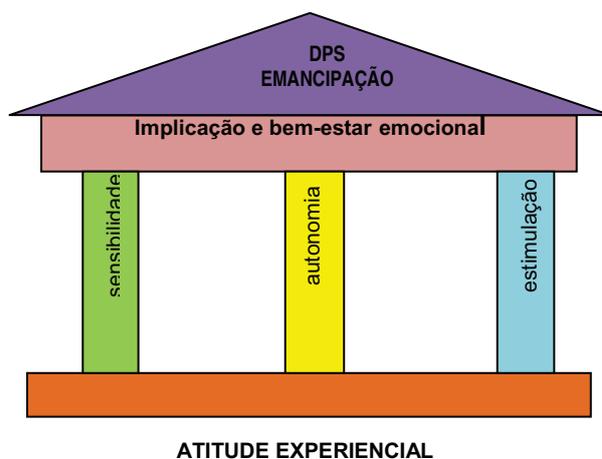


Figura 1 - Esquema do Templo (Portugal e Laevers, 2010)

A base é a atitude experiencial do educador, tendo em conta a experiência e o vivido da criança. A trave mestra diz respeito aos processos de libertação emocional e aos processos desenvolvimentais, representados pelas variáveis BEE e I, respetivamente. O frontão corresponde ao desenvolvimento pessoal e social (DPS), ou seja, é finalidade da educação pré-escolar otimizar as potencialidades da criança ao nível cognitivo, emocional, social, motor e linguístico (Laevers *et al.*, 2005). Assentando na atitude experiencial e sustentando o BEE e a I, erguem-se três pilares da prática experiencial (Portugal e Laevers, 2010): (1) *Sensibilidade ou Diálogo Experiencial* (trata-se do modo como o educador responde às necessidades emocionais da criança, da interação entre educador e criança, numa relação profunda e autêntica); (2) *Autonomia* (respeita ao modo como o educador confere liberdade à criança ao nível de escolha da atividade; escolha do processo e direção da atividade; respeito pelo trabalho da criança, suas ideias e julgamentos perante o produto final; oportunidade para a criança negociar, resolver problemas e conflitos; participação da criança no estabelecimento de regras e acordos); (3) *Estimulação* (corresponde ao modo como o educador estimula a criança; inclui o enriquecimento do meio com novos e diversificados materiais, atividades e oportunidades) (op. cit.).

3. O ESTUDO DESENVOLVIDO

Para caracterização do currículo desenvolvido nos contextos de creche e jardim de infância (JI) onde o estudo foi realizado, foram utilizados instrumentos de avaliação e monitorização da qualidade da oferta educativa. Assim, na creche utilizamos o *Self-Evaluation Instrument for Care Settings* (SICS) (Laevers *et al.*, 2005), e no JI, o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) (Portugal e Laevers, 2010). Todo o trabalho de caracterização inicial, intervenção, monitorização e avaliação foi feito colaborativamente com as educadoras responsáveis pela creche e JI, respectivamente. A intervenção foi desenvolvida em articulação com o projeto educativo em curso. O SICS auxilia na introdução de mudanças importantes na prática educativa e comporta três fases, respeitadas neste estudo: (1) avaliação do BEE e I das crianças em creche; (2) análise das dimensões contextuais determinantes para a qualidade do contexto – a oferta, a organização, a livre iniciativa, o estilo do adulto e o clima de grupo; (3) estruturação de um plano (por pontos de ação), com avaliação. O SAC permite ao educador identificar quais são as crianças em risco de desenvolvimento ou em sofrimento emocional, através do desenrolar de um ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação sobre o BEE e I, aprendizagem e desenvolvimento das crianças (Portugal e Laevers, 2010).

Este instrumento comporta três fases: (1) observação e avaliação geral e individualizada do grupo de crianças (facilitadas pela utilização das fichas 1g e 1i, incluídas no SAC), tendo em conta o nível geral de BEE, I e desenvolvimento global, numa escala de 5 níveis; (2) análise e reflexão individualizada, do grupo e contexto (utilizando-se as fichas 2g e 2i); e (3) definição de objetivos e iniciativas dirigidas ao grupo/contexto educativo e iniciativas individualizadas (com recurso às fichas 3g e 3i).

Considerando o esquema do templo mencionado anteriormente, e tendo em conta as fases do SICS e do SAC, procedemos a diversas iniciativas ou ações que apresentamos na tabela seguinte.

Tabela 1 – Iniciativas ou ações a desenvolver no contexto de creche

| Objetivos | Iniciativas ou ações a desenvolver | Responsáveis/recursos |
|--|---|--|
| Promover o autoconhecimento e a livre expressão da criança | Trabalho em torno das emoções | Investigadora/caixa das emoções (Depondt, Kog e Moons, 2004)/histórias |
| | Criação de oportunidades para livre iniciativa das crianças | Investigadora e Educadora |
| Oferecer à criança oportunidades de experienciar aceitação e apreço incondicional visando promover o seu BEE | Diálogo experiencial nas atividades em curso no contexto | Investigadora |

No propósito de atender às necessidades das crianças em contexto de creche, considerámos aspetos que requeriam intervenções específicas, nomeadamente a promoção do autoconhecimento e autoestima da criança. Neste sentido, torna-se primordial o trabalho em torno das emoções para ajudar a criança a perceber melhor as suas experiências internas e a lidar com elas de forma positiva, pois “(...) muitas crianças não têm oportunidades de explorar e expressar as suas emoções, não compreendendo o que se passa com elas” (Portugal e Laevers, 2010). Este trabalho pode ser desenvolvido através de atividades mais específicas como a caixa das emoções, as histórias, os materiais de desenho e pintura, de forma que a criança possa compreender as suas emoções e aprenda a lidar com elas. Outro aspeto importante, tem a ver com a criação de oportunidades de livre escolha e iniciativa, ou seja, o educador deve conferir liberdade à criança para a escolha da atividade, a escolha do processo e direção da atividade, deve demonstrar respeito pelo trabalho da criança, e atenção positiva – fazendo com que a criança se sinta apreciada como pessoa, que as pessoas gostam dela e que tem valor (Portugal e Laevers, 2010). Por último, e não menos relevante, é crucial oferecer à criança um contacto corporal caloroso, fazendo com que se sinta amada e que pertence ao grupo.

Tabela 2 – Iniciativas ou ações a desenvolver no contexto de jardim de infância

| Objetivos | Iniciativas ou ações a desenvolver | Responsáveis/recursos |
|--|--|---|
| Promover o autoconhecimento e a livre expressão da criança | Trabalho em torno das emoções, disponibilizando à criança diversos materiais e actividades: - criação de máscaras alusivas aos sentimentos; - dramatizações e olhar-se ao espelho com as máscaras; - criação da área das emoções; - jogo com cubos das emoções; - histórias das emoções; - tabela e desenho "como me sinto hoje"; - Criação de oportunidade para livre iniciativa das crianças. | Investigadora/caixa das emoções (Depondt, Kog e Moons, 2004)/ histórias |
| | Criação de oportunidades para livre iniciativa das crianças | |
| Oferecer à criança oportunidades de experienciar aceitação e apreço incondicional visando promover o seu BEE | Diálogo experiencial nas atividades em curso no contexto: - registo de frases das crianças sobre as atividades do contexto educativo de forma a escutar a sua opinião; - conversar e escutar a criança. | Investigadora |
| Enriquecer o contexto com novos e diversificados materiais, atividades e oportunidades visando promover o BEE e I da criança | Criação da área das emoções; Diversidade de jogos e materiais, nomeadamente no espaço interior e exterior. | Investigadora/Educadora |

No jardim de infância foram igualmente desenvolvidas iniciativas ou ações atendendo à experiência interna e ao vivido da criança. Neste contexto, privilegiámos também os processos de libertação emocional e os processos desenvolvimentais, através do trabalho em torno das emoções, disponibilizando à criança diversos materiais e dinâmicas atividades. Os materiais disponibilizados tiveram como objetivo ajudar a criança a “envolver-se no jogo de *faz-de-conta*, podendo reviver e lidar com experiências com forte carga emocional” (Portugal e Laevers, 2010). Do mesmo modo, o diálogo experiencial (aceitação, empatia e autenticidade) é a base de todo o processo. O educador deve estar disponível e escutar a criança sem a julgar ou dirigir, permitindo-lhe que se expresse, aceitando e compreendendo o seu vivido, e dando-lhe a conhecer essa compreensão, numa relação autêntica e profunda. Além deste trabalho, o adulto enriqueceu o meio com novos e diversificados materiais (alguns deles construídos pelas crianças, como as máscaras das emoções e desenhos), atividades e diversificadas oportunidades de ação. No final do processo de implementação dos planos de ação definidos com recurso às fichas referidas, fez-se a análise dos dados e procedeu-se a nova avaliação dos níveis de BEE e I das crianças envolvidas no estudo.

3.1. POPULAÇÃO E CONTEXTO – ALGUNS DADOS DISPONÍVEIS

A amostra foi constituída por quatro crianças (três do sexo masculino e uma do sexo feminino) com idades compreendidas entre 3 e 6 anos, que se encontram em acolhimento institucional e frequentam a creche e o JI da sua área de residência. Por razões de ordem ética, objetivando manter o anonimato das crianças envolvidas no estudo, convencionou-se designar por C1 e C2 as duas crianças a frequentar o contexto de creche, e por C3 e C4, as crianças a frequentar o contexto de JI. A recolha dos dados que a seguir analisamos processou-se de Novembro de 2010 a Março de 2011.

Na figura 2, podemos ver o tempo médio gasto por C1 e C2, por dia, nas atividades disponíveis na creche, segundo o tipo (atividade obrigatória, opcional, dirigida ou livre) e a forma de organização (em grande grupo, pequeno grupo, ou individual). No contexto, o educador diariamente disponibiliza à criança atividades de carácter obrigatório, isto é, dirigidas pelo adulto, como o acolhimento ou o contar/ouvir de histórias. Existem também algumas atividades de carácter opcional, que a criança pode desenvolver de modo autónomo, como o desenho e o brincar livre.

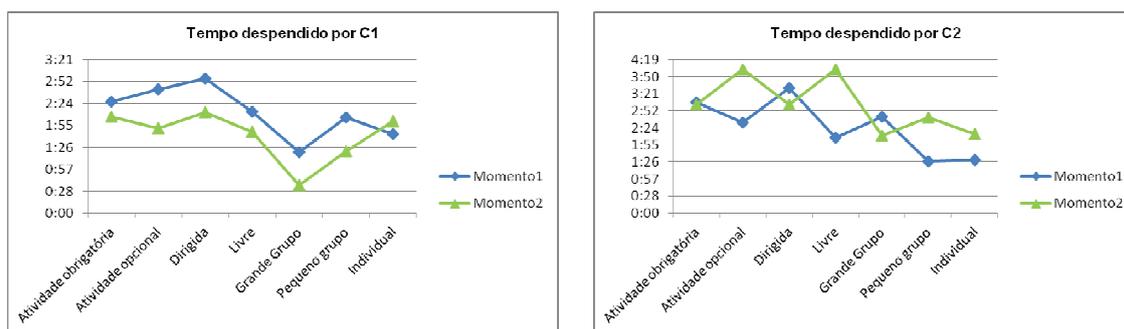


Figura 2: Tempo despendido por C1 e C2 na creche, segundo o respetivo tipo e forma de organização, no primeiro e segundo momentos de observação

Os resultados mostram que, ao longo de dezasseis dias de observação em contexto de creche, e no que refere ao tipo de atividade, C1 esteve envolvida mais tempo nas atividades dirigidas pelo adulto (no primeiro e no segundo momento). Quanto à forma de organização, a criança esteve envolvida a maior parte do tempo, no primeiro e no segundo momento, em atividades individuais e de pequeno grupo. De salientar que C1 aumentou os níveis de BEE e I, do primeiro para o segundo momento, nas atividades opcionais, livres, dirigidas, de pequeno grupo e individuais. Este aumento terá ficado a dever-se, em nosso entender, ao impacto das diversas intervenções que foram por nós realizadas, e ao facto da criança estar em processo de adoção, recebendo visitas da família e demonstrando que estava a experienciar uma relação emocionalmente nutrique. Relativamente às atividades em grande grupo, a criança diminuiu o BEE e manteve a I, mas também foi a atividade em que esteve envolvida menos tempo. Nas atividades obrigatórias, evidenciou diminuição de BEE e I entre o primeiro e o segundo momentos de observação. Como podemos observar na figura anterior, ao longo de dezassete dias de observação em creche (C2 possui mais um dia de observação porque C1 faltava com alguma frequência), C2 esteve envolvida mais tempo no primeiro momento em atividades obrigatórias e no segundo momento em atividades opcionais e livres. Relativamente às atividades opcionais, os níveis de BEE e I diminuíram, do primeiro para o segundo momento. Para além destas atividades, foram oferecidas à criança atividades obrigatórias, dirigidas e de grande grupo (tempo este que diminuiu significativamente entre o primeiro e o segundo momento de observação). Contudo, o tempo em atividade opcional, livre, de pequeno grupo e individual aumentou. A criança solicitava a presença do adulto e muitas vezes este não lhe correspondia inteiramente, porque queria que a criança *fizesse as coisas sozinha*. Esta diminuição também se terá devido ao facto de C1 estar muitas vezes ausente: C2 via C1 como uma figura de referência e nos dias em que C1 não estava presente, C2 diminuía os níveis de BEE e I. Relativamente às atividades em grande e em pequeno grupo, apesar de a criança ter estado envolvida mais tempo, diminuiu os níveis de BEE e I, evidenciando precisar de um apoio mais individualizado, por isso aumentaram os níveis de BEE e I nas atividades individuais. Nas atividades obrigatórias, dirigidas, livres e individuais, a criança aumentou o BEE e I, que terá ficado a dever-se a um maior suporte do adulto. Assim, podemos afirmar que a criança procurava frequentemente o contacto caloroso do adulto. As crianças, segundo Bowlby (1988), George & Solomon (1999), desenvolvem “(...) modelos de representação interna do objeto primário com quem se relacionam, de si próprias e de si próprias em relação com os outros, com base na experiência de relacionamento com o prestador primário de cuidados” (in Benavente *et al*, 2009). Desta forma, há que reconhecer as perdas destas crianças *ávidas de pais*, diminuindo o seu sofrimento e ajudando-as no processo de luto (Sá, 1995) por afastamento das suas figuras e contextos de referência. Este processo (de luto) é fundamental para a reorganização pessoal da criança inerente à aceitação da realidade da perda, elaboração da dor, ajustamento a um novo ambiente, internalização e compreensão da relação perdida e continuação da vida (Bowlby, 1969/1993; Jewett, 1994; Worden, 1998).

As figuras 3 e 4 dizem respeito às atividades que as crianças C1 e C2 vivenciaram em contexto de creche, com incidência nas cinco atividades em que as crianças passaram mais tempo no primeiro e no segundo momento de observação.

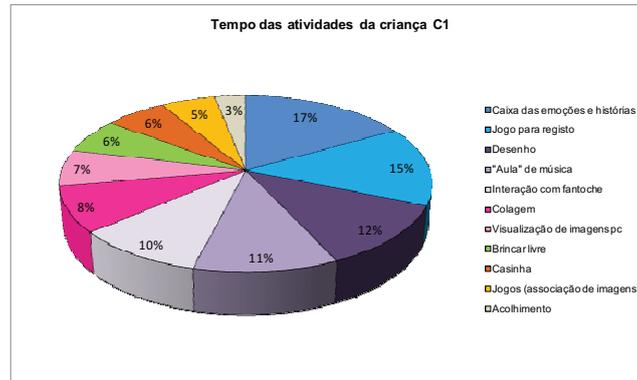


Figura 3: Tempo despendido por C1 nas atividades, em dois momentos de observação

Analisando a figura anterior, destacamos que a criança C1 esteve envolvida em atividades durante 9:09h, das quais 1:32h (17% do total) foram usadas para jogar com a caixa das emoções e histórias; 1:20h (15%) em jogo para registo; 1:04h (12%) em desenho; 1h (11%) em "aula" de música; e 54 min. (10%) em interação com fantoches. De referir ainda que a criança participou em várias atividades para além das referidas anteriormente, tais como a colagem (8%), a visualização de imagens no PC (7%), o brincar livre e a casinha (6%), os jogos – associação de imagens (5%) e no acolhimento (3%).

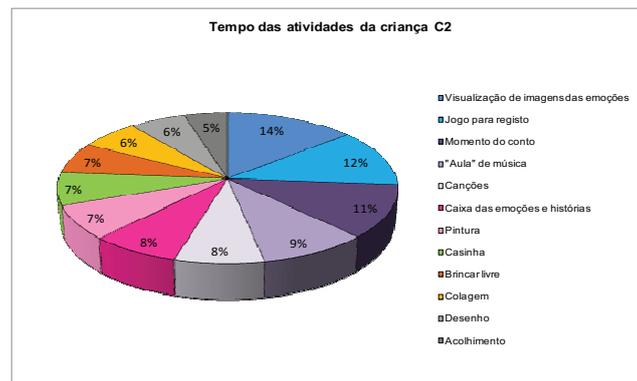


Figura 4: Tempo despendido por C2 nas atividades, em dois momentos de observação

Através da figura anterior, podemos concluir que C2 esteve envolvida em atividades cerca de 10:48h, despendendo mais tempo nas atividades de visualização de imagens das emoções (1:30h/14%), jogo para registo (1:20h/12%), momento do conto (1:14h/11%), "aula" de música (1h/9%), canções e caixa das emoções e histórias (49 min./8%). Para além disto, podemos observar que a criança participou em outras atividades, nomeadamente, na pintura, na casinha e no brincar livre, correspondendo a 7% do total, na colagem e no desenho (correspondendo a 6%) e no acolhimento (5%).

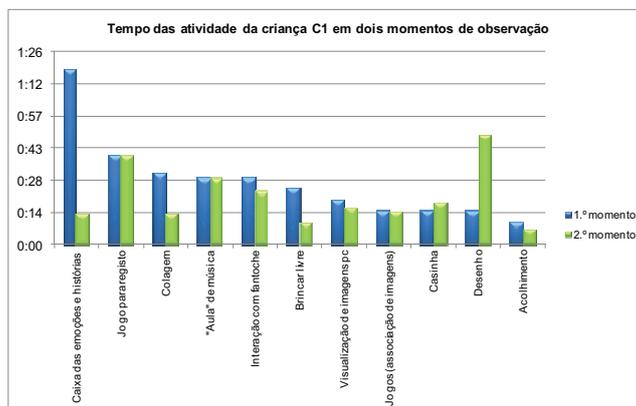


Figura 5: Tempo despendido por C1 nas atividades disponíveis na creche, nos dois momentos de observação

As figuras 5 e 6 dizem respeito ao tempo que C1 e C2 gastaram vivenciando as atividades disponíveis na creche, em dois momentos de observação, no início e no fim do processo de recolha de dados.

Conforme se pode observar na figura 5, C1 diminuiu o tempo que esteve envolvida em atividades, em termos globais, do primeiro para o segundo momento: no primeiro, esteve envolvida 5:10h, e no segundo, apenas 3:59h. Do primeiro para o segundo momento, a criança aumentou o tempo em atividades na casinha e no desenho; o valor do tempo despendido no jogo para registo, na “aula” de música e nos jogos – associação de imagens, manteve-se; e diminuiu o tempo usado para brincar/jogar com a caixa das emoções e histórias, fazer colagem, interação com fantoches, brincar livre, visualização de imagens das emoções e acolhimento. De destacar ainda que C1, do primeiro para o segundo momento, apresenta uma melhoria relativamente aos níveis de BEE e I, passando estes de níveis médios num primeiro momento (3,45 de BEE e 3,27 de I), para níveis médios e altos num segundo momento (3,73 de BEE e 3,64 de I).

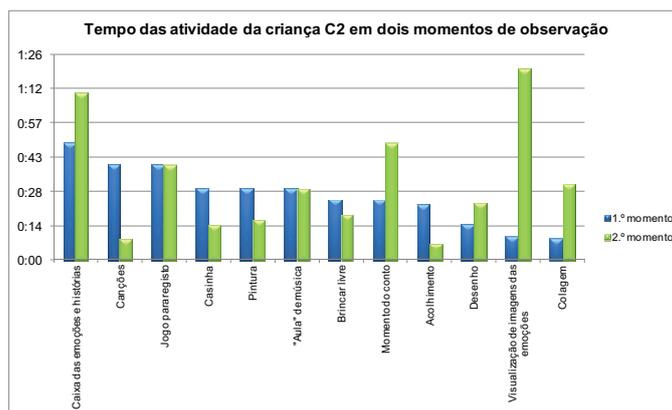


Figura 6: Tempo despendido por C2 nas atividades disponíveis na creche, nos dois momentos de observação

Através da figura 6, podemos verificar que a criança C2, do primeiro para o segundo momento, aumentou o tempo que esteve envolvida nas atividades, de 5:26h para 6:32h. Salientamos que o tempo que a criança esteve envolvida aumentou nas atividades: caixa das emoções e histórias, colagem, momento do conto, desenho e visualização de imagens das emoções. Ainda, manteve o tempo no jogo para registo e na “aula” de música; diminuiu o tempo nas canções, na pintura, no acolhimento, na casinha e no brincar livre. Podemos afirmar que também C2 apresenta uma melhoria significativa relativamente aos níveis globais de BEE e I, embora eles tenham diminuído em algumas atividades, especialmente no que concerne ao BEE. No nosso ponto de vista, esta diminuição remete para a cumplicidade que existia entre C1 e C2. De referir ainda que, no primeiro momento, a criança apresentou níveis médios de BEE (3,42) e de I (3,50), e no segundo momento estes níveis mantiveram-se, embora se tenha registado uma pequena diminuição nos níveis de BEE (3,25).

Os dados respeitantes às vivências das crianças C3 e C4 em contexto de JI são apresentados na figura 7, segundo o tipo de atividade (obrigatória, opcional, dirigida ou livre) e a forma de organização (em grande grupo, pequeno grupo, ou individual).

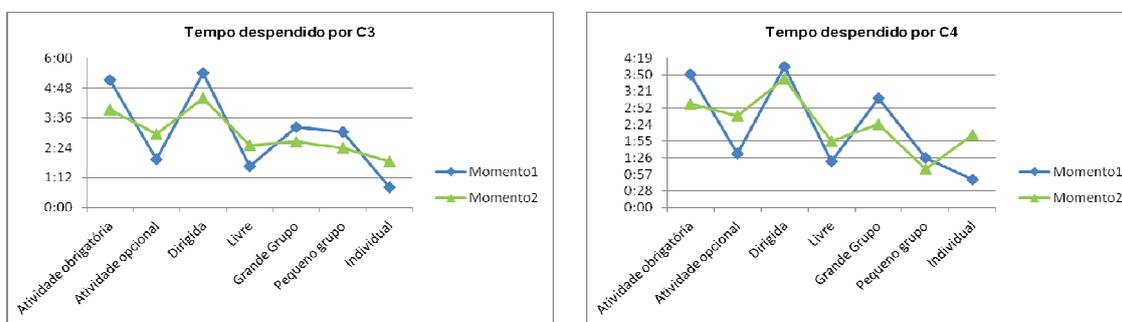


Figura 7: Tempo despendido por C3 e C4 no JI, segundo o respetivo tipo e forma de organização, no primeiro e segundo momentos de observação

Conforme se pode perceber através da leitura da figura 7, ao longo de dezasseis dias de observação em JI, C3 esteve envolvida mais tempo (no primeiro e no segundo momento) em atividades dirigidas. O tempo aumentou, do primeiro para o segundo momento, nas atividades opcionais, livres e individuais. Os dados mostram ainda que o tempo diminuiu, do primeiro para o segundo momento, nas atividades obrigatórias, dirigidas, de grande grupo e pequeno grupo. Ainda, C3 aumentou os níveis de BEE nas atividades obrigatórias, dirigidas, livres, de pequeno grupo e grande grupo. Os níveis de BEE mantiveram-se e a I diminuiu nas atividades individuais; diminuíram os níveis de BEE e I nas atividades opcionais. C3 evidenciou ser uma criança bastante dependente do adulto e também da criança C4. Desta forma, como C4 estava frequentemente ausente, ou quando recebia visitas da família, C3 dizia “- Ela vai para casa do pai e da mãe! Vou ter saudades!”, diminuindo os níveis de BEE e I.

No JI é importante estabelecer com as crianças relações saudáveis e de confiança, que promovam o desenvolvimento físico e equilíbrio emocional. Assim, segundo Owen (1996), os comportamentos dos adultos envolvidos em relações de confiança com as crianças pequenas devem enformar uma abordagem caracterizada por sensibilidade, aceitação incondicionalmente positiva, ausência de negativismo, oportunidades de partilha de emoções, contacto físico positivo, respostas atentas e estimulação (in Post e Hohmann, 2007). As crianças precisam de relações consistentes e estáveis, em ambiente seguro e protegido. Segundo Bowlby (1990), na ausência dos pais, as crianças podem (e devem) ligar-se a uma pessoa, que será, a seus olhos, uma figura de relação. Neste contexto de JI, C3 parece ter encontrado estas *figuras de referência*: o adulto e a criança C4.

Conforme se pode observar na figura anterior, ao longo de dezasseis dias de observação em JI, C4 esteve envolvida mais tempo (no primeiro e no segundo momento) em atividades dirigidas. Do primeiro para o segundo momento, o tempo em atividade aumentou nas atividades opcionais, livres e individuais; o tempo em atividade diminuiu, do primeiro para o segundo momento, nas atividades obrigatórias, dirigidas, de grande grupo e pequeno grupo. C4 aumentou o BEE e I nas atividades obrigatórias, opcionais, dirigidas, de grande grupo e pequeno grupo. Diminuiu a I mas aumentou o BEE nas atividades individuais. Nas atividades livres aumentou o BEE e manteve a I. Este aumento terá ficado a dever-se ao impacto das diversas intervenções que foram realizadas e, essencialmente, ao facto de a criança se encontrar então em processo de integração com a família adotiva (recebia visitas e a família ia buscá-la ao JI). Esta família apoiou a criança, influenciando positivamente o seu desempenho no JI.

As figuras 8 e 9 dizem respeito às atividades que as crianças C3 e C4 vivenciaram em contexto de JI, com incidência nas cinco atividades em que as crianças passaram mais tempo no primeiro e no segundo momento de observação.

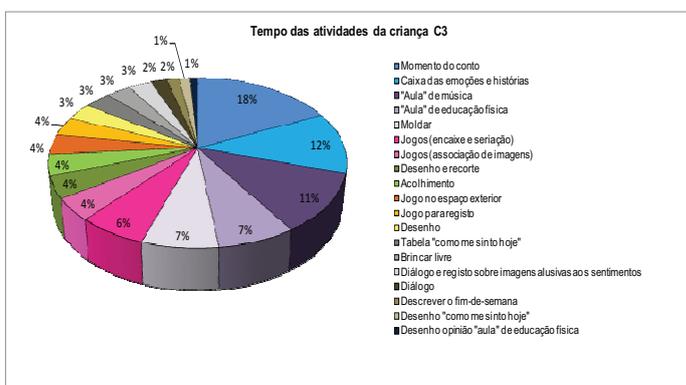


Figura 8: Tempo despendido por C3 nas atividades, em dois momentos de observação

Os resultados mostram que C3 esteve envolvida durante 13:58h em atividades, das quais passou a maior parte do tempo ouvindo contar histórias (2:31h/18%), na caixa das emoções e histórias (1:38h/12%), na “aula” de música (1:34h/11%), na “aula” de educação física (1h) e no moldar (59 min./7%). A criança participou em várias atividades para além das referidas: jogos – encaixe e seriação (6%), jogos – associação de imagens, desenho e recorte, acolhimento, jogo no espaço exterior e jogo para registo (4%), desenho, preenchimento da tabela “como me sinto hoje”, brincar livre e diálogo e registo sobre imagens alusivas aos sentimentos (3%). Para além destas, a criança também esteve envolvida no diálogo e no descrever o fim de semana (2% do tempo). Por fim, cerca de 1% refere-se às atividades de desenho “como me sinto hoje” e desenho revelando a sua opinião sobre a “aula” de educação física.

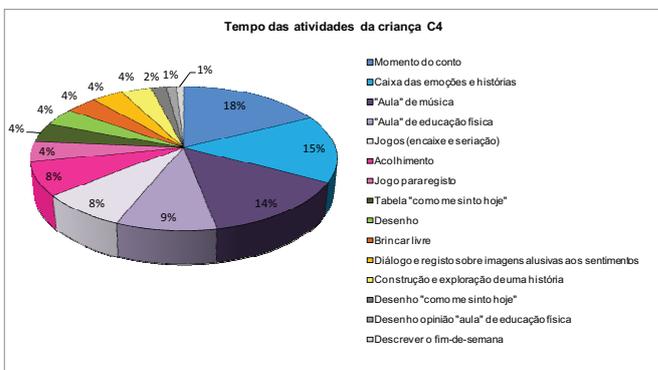


Figura 9: Tempo despendido por C4 nas atividades, em dois momentos de observação

Analisando o gráfico da figura 9, podemos destacar as atividades em que C4 esteve envolvida durante 10:59h em atividades, onde passou mais tempo: no momento do conto (1:56h/18%), na caixa das emoções e histórias (1:40h/15%), na “aula” de música (1:34h/14%), na “aula” de educação física (1h/9%), e nos jogos – encaixe e seriação (53min./8%). Para além destas atividades, a criança participou também no acolhimento (8% do tempo), no jogo para registo, no preenchimento da tabela “como me sinto hoje”, no desenho, no brincar livre, no diálogo e registo sobre imagens alusivas aos sentimentos, e na construção e exploração de uma história (4%), no desenho “como me sinto hoje” (2%), no desenho opinião da “aula” de educação física e descrever o fim de semana (1%). Pode afirmar-se também que cerca de 2% do tempo corresponde às atividades “pesquisa sobre dinossauros” e desenho “como me sinto hoje”. Por fim, cerca de 1% no desenho opinião da “aula” de educação física, no diálogo e no descrever o fim de semana.

As figuras seguintes dizem respeito ao tempo usado por C3 e C4 na vivência das atividades disponíveis no JI, em dois momentos de observação, no início e no fim do processo de recolha de dados.

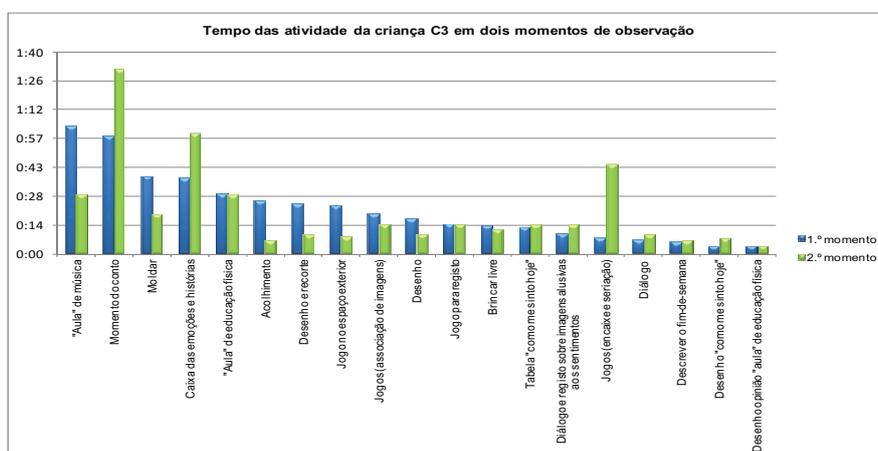


Figura 10: Tempo despendido por C3 nas atividades disponíveis no JI, em dois momentos de observação

Analisando o gráfico da figura 10, podemos concluir que a criança C3 esteve envolvida menos tempo em atividades no segundo momento, ou seja, no primeiro momento esteve envolvida em atividades durante 7:04h e no segundo momento, durante 6:54h. Do primeiro para o segundo momento, aumentou o tempo em atividades no momento do conto, na caixa das emoções e histórias, na tabela “como me sinto hoje”, no diálogo e registo de imagens alusivas aos sentimentos, nos jogos – encaixe e seriação, no diálogo, no descrever o fim de semana e no desenho “como me sinto hoje”. O tempo manteve-se na “aula” de educação física, no jogo para registo e no desenho e opinião da “aula” de educação física. De salientar ainda que a criança diminuiu o tempo nas atividades: “aula” de música acolhimento, desenho e recorte, jogo no espaço exterior, jogos – associação de imagens, desenho e no brincar livre. C3 apresentou, do primeiro para o segundo momento de observação, um aumento dos níveis de BEE e I, passando estes de níveis baixos e médios num primeiro momento (2,94 de BEE e 3,27 de I), para níveis médios num segundo momento (3,35 de BEE e 3,51 de I).

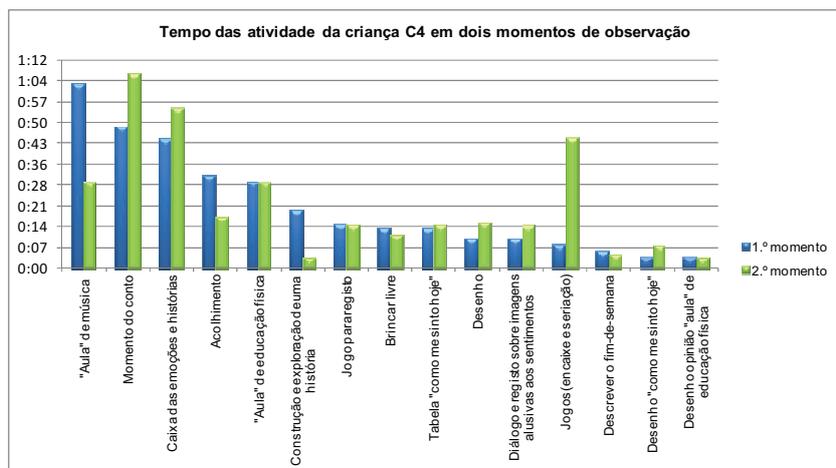


Figura 11: Tempo despendido por C4 nas atividades disponíveis no JI, em dois momentos de observação

Do primeiro para o segundo momento, aumentou o tempo em que a criança C4, esteve envolvida em atividade, de 5:25h para 5:39h. Do primeiro para o segundo momento, aumentou o tempo em atividades no momento do conto, na caixa das emoções e histórias, no preenchimento da tabela “como me sinto hoje”, no desenho, no diálogo e registo de imagens alusivas aos sentimentos, nos jogos – encaixe e seriação, no desenho “como me sinto hoje”. C4 manteve o tempo no jogo para registo, na “aula” de educação física e no desenho e opinião sobre a mesma. Da figura 11, podemos concluir ainda que a criança diminuiu o tempo nas atividades: “aula” de música, acolhimento, construção e exploração de uma história, brincar livre e descrever o fim de semana.

Pode afirmar-se que C4, do primeiro para o segundo momento, apresenta um aumento significativo nos níveis de BEE e I, levando-nos a inferir que o contexto educativo terá sofrido uma evolução enriquecedora. De salientar que, no primeiro momento, a criança apresenta níveis médios altos (3,65 de BEE e 3,83 de I), e no segundo momento, estes níveis mantêm-se, mas regista-se um aumento gradual (3,88 de BEE e 3,93 de I).

4. CONCLUSÃO

Ao longo das intervenções, focalizámo-nos nos dados de observação, que procurámos que fosse empática, atenta ao vivido e à experiência interna da criança, permitindo-nos colocarmo-nos no “lugar da criança” e vermos “a realidade da prática do dia a dia baseada no seu ponto de vista” (Laevers, 2008). Em conversas informais com as educadoras, estas referiram ter, no final do processo, perceções diferentes do seu papel e do modo como atuavam.

Os contextos educativos de creche e JI onde o estudo foi desenvolvido sofreram algumas evoluções, resultantes, cremos, das intervenções que propusemos e que ajudámos a por em prática, possibilitando que as crianças aumentassem os níveis de BEE e I. A creche precisa ainda de implementar algumas estratégias para atender as necessidades das crianças, nomeadamente de C2. As crianças exerciam uma fraca expressão de emoções, daí algumas intervenções que realizámos. Observámos haver poucas oportunidades de as crianças fazerem as coisas de forma variada/individualizada; por isso, também formulámos algumas propostas que surtiram um efeito bastante positivo.

O jardim de infância sofreu uma evolução enriquecedora, visível nas crianças com dificuldades emocionais através de indicadores de concentração e energia, persistência, envolvimento em atividades e tarefas mais complexas e

criativas, satisfação expressa nas atividades, abertura e receptividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, tranquilidade, ligação das crianças consigo próprias e com o meio envolvente... “Por vezes, é no jardim de infância que a criança vai obter aquilo a que tem direito: o afeto, o carinho, a amizade, a tolerância, os cuidados básicos de saúde e higiene. O papel do educador será o de compensador de afetos e cuidados que cada criança tem o direito de receber, e que por vezes a família se encontra incapaz de concretizar” (Gil, 2005). É ainda importante que os profissionais encontrem estratégias de atuação junto das famílias para encontrar soluções que minimizem ou terminem com os fatores de risco que afetam o BEE das crianças (Gil, 2005).

A abordagem experiencial, baseada no questionamento do adulto e em tomar como referência sobre o currículo a ser desenvolvido no contexto educativo, o ponto de vista da criança, com especial enfoque na análise das oportunidades de livre iniciativa que lhe são oferecidas, na oferta de atividades individuais e de acompanhamento individualizado, constitui, do nosso ponto de vista, um excelente enquadramento para a ação do educador.

5. BIBLIOGRAFIA

Benavente, R., Justo, J. & Veríssimo, M. (2009). Os efeitos dos maus-tratos e da negligência sobre as representações da vinculação em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 1, 21-31.

Bowlby, J. (1969/1993). *Perda – tristeza e depressão*. São Paulo: Martins Fontes.

Bowlby, J. (1990). *Formação e rompimento de laços afetivos*. São Paulo: Martins Fontes.

Gil, G. (2005). As atitudes dos educadores de infância face à integração das crianças em situação de risco. *Innovación Educativa*, 15, 91-108.

Gil, G., & Diniz, J. (2006). Educadores de infância promotores de saúde e resiliência: um estudo exploratório com crianças em situação de risco. *Análise Psicológica*, 2, 217-234.

Jewett, C. (1994). *Helping children cope with separation and loss*. Londres: Barsford.

Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.

Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Laevers, F. (2004). The curriculum as a mean to raise the quality of ECE: a critical analysis of the impact of policy. Conferência realizada em 14th Annual Conference on Quality in Early Childhood Education, Subordinada ao tema Quality: the influence of research, policy and praxis. Malta, 1-4 Setembro de 2004.

Laevers, F. et al. (2005). *Sics (Zico). Well-Being and Involvement in Care a Process-Oriented Self-Evaluation Instrument for Care Settings*. Research Centre for Experiential Education Leuven University: K&G.

Laevers, F. (2008). À conversa com Ferré Laevers. *Cadernos de Educação de Infância*, 84, 4-9.

Sá, E. (1995). *Psicologia dos Pais e do Brincar*. Lisboa: Fim de Século.

Worden, J. W. (1998). *Terapia do luto: um manual para o profissional de saúde mental*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Depondt, L., Kog, M., & Moons, J. (2004). *Uma caixa cheia de emoções - Manual*. Lisboa: Estúdio Didático.

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

PRÁTICAS INICIÁTICAS DE INTEGRAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR. UM RITUAL INSTITUCIONALIZADO OU UM PROCESSO DE (DES)INTEGRAÇÃO?

MARIA HELENA PIMENTEL

Instituto Politécnico de Bragança; Núcleo de Investigação e Intervenção no Idoso da Escola Superior de Saúde de Bragança
hpimentel@ipb.pt

MARIA AUGUSTA PEREIRA DA MATA

Instituto Politécnico de Bragança; Núcleo de Investigação e Intervenção no Idoso da Escola Superior de Saúde de Bragança
augustamata@ipb.pt

FERNANDO AUGUSTO PEREIRA

Instituto Politécnico de Bragança; Centro de Investigação e Intervenção Educativa da FPCEUP; Núcleo de Investigação e Intervenção no Idoso da Escola Superior de Saúde de Bragança
fpereira@ipb.pt

Resumo: As práticas iniciáticas de integração revestiram-se de diversas formas, sofreram inúmeras oposições, estiveram proibidas ou suspensas em diferentes momentos históricos. Defendidas por muitos, incompreendidas por alguns, abusivas e mal exercidas por outros é um ritual controverso que muito tem dado que falar. Ultimamente a controvérsia tem vindo a lume por parte dos progenitores dispostos a agir sobre os órgãos de governo das instituições na tentativa de pôr cobro a esta situação. Pretende-se aprofundar o conhecimento sobre as diversas perspectivas a respeito da praxe dos estudantes do ensino superior do primeiro e segundo ano de cinco cursos da área da saúde. Em Portugal é ainda escassa a investigação neste domínio. Por tudo isto, torna-se necessário estudá-las e entendê-las através de um enquadramento metodológico que nos conduziu à criação de uma escala que designamos de Escala de Percepção dos Rituais de Integração e Socialização Académica (EPRISA). A análise dos dados, permite-nos obter evidências empíricas sobre tão controversa e actual problemática e planear formas de intervenção.

Palavras-chave: Praxe académica, (des)integração

Abstract: The initiatory practices of integration were coated in various ways, suffered many oppositions, have been banned or suspended in several historical times. Advocated by many, misunderstood by some, unfair and badly-performed by others, they constitute a controversial ritual, which in recent years has given much to talk about. Lately the controversy has come to light by parents willing to act on the governing bodies of institutions in an attempt to remedy this situation. It is intended to deepen the knowledge about the several perspectives on the practices in higher education students of the first and second year of the five courses in the area of health. In Portugal there is still scarce research in this field. For all this, it is absolutely necessary to study and understand them through a methodological framework that led us to the development of a scale which we call Perception Scale of Academic Integration and Socialization Rituals (EPRISA). The data analysis allows us to obtain empirical evidence about such controversial and current issues and plan ways of intervention.

Key words: Academic practices; Higher education; Integration

Introdução

Nos últimos tempos, os diferentes estudos vêm abordando o impacto da transição e adaptação ao Ensino Superior. O início desta etapa formativa, para a maioria dos jovens coincide com a conquista da sua independência. Muitas mudanças ocorrem na vida do estudante que frequenta o Ensino Superior, em particular, no primeiro ano. Estas mudanças, na maior parte dos casos, iniciam-se com a saída de casa dos pais (ainda que nem sempre) e com as exigências sociais de maior autonomia. Nesta fase transitória é imprescindível, portanto, que o jovem e a sua família sejam capazes de implementar estratégias de adaptação e reorganização, de forma a prevenir sentimentos de angústia, receio, ansiedade e descrença futura.

Transição e mudança são aspetos recorrentes na vida de qualquer indivíduo, associando-se a experiências mais ou menos gratificantes, mais ou menos stressantes. Qualquer transição coloca desafios e requer, na maior parte dos casos, mudanças nos padrões de comportamento, exigindo ao indivíduo a mobilização dos recursos disponíveis, de forma a conseguir o melhor ajustamento possível entre si e as novas situações ou acontecimentos. Se a transição for realizada com sucesso então pode esperar-se a adaptação. Se não for bem sucedida é possível que as consequências do stress e o fracasso sejam as mais sentidas (Seco *et al*, 2005). O termo transição está relacionado com o acto de passar de um estado, período, assunto ou lugar para outro, ou seja, mudança. Adaptação, do ponto de vista conceptual, e de acordo com Pais Ribeiro (2000), significa ausência de problema e presença de aspetos de bem-estar psicológico tais como a alegria, a satisfação e o prazer de viver.

Adaptar-se assume um significado que se afasta de qualquer visão passiva do indivíduo perante o ambiente que o rodeia. O termo adaptação tem vindo a ser cada vez mais utilizado para designar um processo de influência recíproca e de modificação de ambas as partes que se inter-relacionam, tornando-se aptas competentes e adequadas. A literatura refere-se a dois grandes mecanismos de acção do suporte social, inerentes ao processo de transição e de adaptação com sucesso o efeito facilitador e otimizador dos recursos individuais nos momentos de elevado stress e o efeito geral que confere robustez nas pequenas adversidades do dia-a-dia, ou mesmo quando não se regista qualquer sobrecarga ou stress (Pais Ribeiro, 2000).

As tradições académicas nas quais se inclui a praxe, reflectem o modo como os ambientes estudantis se conjugam com as transformações socioculturais mais vastas. Reflectem, por um lado, as hierarquias bem definidas no seio da própria academia, legitimadas pelo código de praxe; reflectem, por outro, a necessidade de se perpetuarem com repercussões culturais e económicas resultantes do contacto entre a população estudantil e as populações locais. O poder académico promove um conjunto de símbolos e rituais tendentes a afirmar e a reproduzir o estatuto de superioridade o que poderá ajudar a explicar o primeiro aspecto. Nessa medida, a simbologia distintiva é alimentada através de um amplo conjunto de rituais de passagem. Tais situações marcam os momentos de transição entre as diferentes etapas da carreira académica que, além de celebrações públicas, se assumem como actos de ostentação, vincando desse modo as hierarquias. Por exemplo, o traje académico, com os seus diferentes adornos, cores, insígnias, mas também os títulos, os anéis de curso, a existência de padrinhos e tutores, entre outros, funcionam como elementos classificativos e códigos de imposição de condutas de demarcação social. O segundo aspecto diz respeito a uma outra dimensão exterior ao meio estudantil, mas desde há muito tempo incorporada nesse meio. Trata-se dos ambientes de boémia associados a um mundo masculino e marcado pela virilidade. Sobretudo a partir do século XIX, com o crescimento das cidades, emergiram as novas classes médias, os intelectuais, os artistas, os estudantes, cujo capital cultural deu lugar a novos estilos de vida descomprometidos, que se afastaram dos códigos da cultura burguesa, introduzindo expressões de fascínio e

atração pela diferença. Esta cultura e estes ambientes boémios foram, ao longo da idade média, contagiando os ambientes estudantis nas cidades universitárias da Europa, atmosferas que ganharam particular visibilidade nas casas comunitárias, nas Nações e nas Repúblicas (Estanque, 2007).

A praxe académica constitui uma dimensão importante da vida associativa estudantil. Tem origem na palavra grega *praxis* que significa a prática das tradições, dos usos e costumes. Remonta ao século XIV, praticada na altura pelos clérigos monásticos, mas o seu contexto mais conhecido aparece no século XVI sob o nome de "Investidas". A praxe, na época, era na realidade bastante dura para com os caloiros, o que a levou a ser considerada "selvagem" pela opinião popular nos finais do século XIX. Revestiram-se de diversas formas, sofreram inúmeras oposições, estiveram proibidas ou suspensas em diferentes momentos históricos. Durante as décadas de sessenta e setenta, do século XX, foram remetidas ao baú das recordações. Ressurgiram já nos anos oitenta e desde então a democratizados do acesso ao ensino superior fez com que se difundissem pelo país. Defendidas por muitos, mal interpretadas por alguns, abusivas e mal exercidas por outros, é um ritual controverso, que nos últimos anos muito tem dado que falar. Para os seus defensores é vista como uma prática integradora mas a realidade tem deixado transparecer exageros e um sentir de humilhação, que frequentemente, ultrapassa o razoável. Os exageros e os desvios têm dado azo a queixas, que uma vez divulgadas na comunicação social, conduzem à repulsa desta prática, por parte da sociedade civil, de muitos estudantes e dos seus familiares. Contudo, o ritual repete-se ano após ano, a repulsa e as queixas dos então caloiros, dão lugar à já falada humilhação e ao abuso de poder dos praxantes "doutores", que sendo as mesmas pessoas, apenas se encontram em horizontes temporais e anos académicos diferentes.

Esta constatação que resulta da nossa experiência enquanto docente do Ensino Superior, e que nos levou a enveredar por esta investigação, é descrita no estudo de Queirós *et al*, (2005) apontando para um sentir, nos estudantes dos primeiros anos, que se afasta da simpatia e pontua mais a repulsa, verificando-se o inverso nos que frequentam os últimos anos do curso. Ora, apesar de ser consensual que a praxe faz parte da vida académica, a sua vivência denota uma dualidade de significação a vivência positiva associada, sobretudo, ao carácter socializante e a vivência negativa associada aos desvios e exageros que desvirtuam a natureza deste ritual de passagem, que marca a transição entre dois níveis de ensino.

Parece claro que se queremos perceber a adaptação/ajustamento do jovem ao Ensino Superior é necessário ter em conta uma complexa interação de factores motivacionais, sócio-relacionais e institucionais, juntamente com a auto-percepção e a confiança nas competências pessoais para enfrentar as tarefas e as exigências académicas. Esta perspectiva é defendida por Bessa e Tavares (2000) quanto sugerem que os alunos têm sucesso e progredem quando conseguem realmente efectuar uma transição entre o ensino secundário e o superior, ou seja, quando são capazes de se adaptar pessoal, social e academicamente ao novo contexto de aprendizagem.

Por tudo isto, torna-se necessário estudar as práticas iniciáticas de integração académica, enquanto vivência regular e permanente deste processo, através de um enquadramento metodológico que nos conduziu à criação de uma escala que designamos de Escala de Percepção dos Rituais de Integração e Socialização Académica (EPRISA).

Material e métodos

Desenvolvemos um estudo exploratório adoptando uma estratégia metodológica do tipo intensivo, através da aplicação de um inquérito a alunos do 1º ano e 2º ano, de cinco cursos de licenciatura da área da saúde, do subsistema de ensino superior, o politécnico, para o qual usamos a Escala de Percepção dos Rituais de Integração e

Socialização Académica (EPRISA), desenvolvida e validada por Pimentel, Pereira e Pereira da Mata (2011). O instrumento de recolha de informação eleito foi o questionário respondido individualmente pelos alunos do primeiro e segundo ano da Escola Superior de Saúde de Bragança, presentes em sala de aula num total de 273. É composto por uma primeira parte que visa a caracterização sociodemográfica e académica do estudante enquanto a segunda compreende a EPRISA, constituída por 12 itens. Os dados foram tratados por recurso à Análise de Componentes Principais e as diferenças estabelecidas por recurso à Anova e ao Teste t de Student.

Os estudantes inquiridos apresentam uma média de idades de 20,14 anos (min. 18; max.49). O desvio padrão corresponde a 2,9 anos de idade, e o coeficiente de variação calculado apresenta o valor de 14,39%, indicando uma baixa dispersão de valores em torno da média de idades. A idade modal situa-se nos 20 anos. É clara a prevalência do sexo feminino (n=238) relativamente ao masculino (n=35). Provêm maioritariamente de zonas com características predominantemente rurais como aldeia (46,2%) e vila (13,6%), enquanto 40,3% são provenientes de cidades. No que concerne aos distritos de origem, os mais representados são: Bragança (28,3%), Porto (20,2%), Braga (16,9%) e Viseu (6,6%). Verifica-se que, a grande maioria dos inquiridos (85,0%) saiu de casa para estudar e os restantes permanecem na sua residência habitual. Dos 232 estudantes que saíram de casa para iniciarem a sua actividade académica, 84,2% partilham apartamentos com outros colegas, 10,3% residem em residências estudantis, 3,8% habitam sozinhos num apartamento e 1,7% residem com familiares. A distribuição segundo o curso que frequentam evidencia a seguinte representatividade: 26,0% Enfermagem, 19,4% Farmácia e Dietética, 18,8% Gerontologia e 18,3% Análises Clínicas e Saúde Pública.

Resultados

A EPRISA foi submetida a uma análise factorial (Quadro 1) com rotação *varimax* da qual resultaram dois factores que explicam 62,35% da variância. A consistência interna da escala total é de 90,4%. O factor PNP (percepções negativas da praxe) é composto pelos itens: 2, 3, 4, 5, 6 e 11, explica 30,64% da variação total e apresenta boa consistência interna (86,8%). O factor PPP (percepções positivas da praxe) composto pelos restantes itens explica 31,7% da variação total e denota uma boa consistência interna (86,7%). Para esta escala quanto maiores os scores obtidos em cada factor e também no total, maior a concordância com os aspetos questionados. Observam-se para os dois factores e totalidade da escala valores médios inferiores aos valores médios teóricos o que demonstra discordância moderada em cada temática abordada.

Quadro 1 – Resultados da análise factorial da EPRISA

| Fator | Nº de itens | Alpha de Conbrach | Mínimo | Máximo | Média Teórica | Média Observada | Desvio Padrão |
|--------------|-------------|-------------------|--------|--------|---------------|-----------------|---------------|
| PPP | 6 | 0,867 | 6 | 28 | 18 | 13,38 | 4,85 |
| PNP | 6 | 0,868 | 6 | 30 | 18 | 14,7 | 5,42 |
| EPRISA total | 12 | 0,904 | 12 | 54 | 36 | 28,09 | 9,26 |

PNP- Percepções Negativas da Praxe; PPP- Percepções Positivas da Praxe

Os dois fatores identificados correlacionam-se entre si e com o global da escala de forma positiva e altamente significativa (Quadro 2). A análise do quadro permite ainda verificar que o fator que mais contribui para a variação do global da escala é o das perceções negativas ($r=0,911$; $p<0,001$).

Quadro 2 – Matriz das correlações entre as dimensões da EPRISA e escala total

| Fator | P. Positivas | P. Negativas | EPRISA total |
|--------------|------------------------|------------------------|--------------|
| PPP | 1 | | |
| PNP | ,618** ,000 | 1 | |
| EPRISA total | ,887** ,000 | ,911** ,000 | 1 |

A análise das respostas apresentadas nos distintos itens evidenciam dispersão de opiniões sobre a praxe (Quadro 3). De um modo geral, as opiniões dividem-se equilibradamente entre as apreciações negativas e positivas verificando-se maior tendência para opiniões moderadas que evidenciam alguma tolerância, concordância com alguns aspetos e desagrado com outros. A apreciação geral é no sentido da sua manutenção mas com algumas reformas.

Quadro 3 – Relação das frequências da concordância/discordância e os fatores da EPRISA

| Fator | Itens | Não concordo | Concordo pouco | Concordo moderadamente | Concordo muito | Concordo muitíssimo |
|-------|--|--------------|----------------|------------------------|----------------|---------------------|
| PNP | (2) Durante as sessões de praxe sentiu-se cansado fisicamente? | 7,3 | 15,4 | 30,4 | 28,6 | 18,3 |
| | (3) Durante as sessões de praxe sentiu-se cansado psicologicamente? | 22,3 | 27,8 | 18,7 | 21,6 | 9,5 |
| | (4) Durante as sessões de praxe experimentou momentos de indignação? | 21,6 | 32,2 | 26,0 | 13,9 | 6,2 |
| | (5) Durante as sessões de praxe experimentou momentos de humilhação? | 44,3 | 27,8 | 16,5 | 6,6 | 4,8 |
| | (6) Durante as sessões de praxe experimentou momentos de medo? | 42,1 | 26,4 | 19,8 | 7,7 | 4,0 |
| | (11) Considera que a praxe afetou o seu rendimento escolar? | 34,1 | 36,6 | 16,8 | 8,8 | 3,7 |

| | | | | | | |
|-----|---|------|------|------|------|------|
| PPP | (1) Considera o período de duração da praxe adequado? | 10,3 | 12,5 | 38,5 | 22,7 | 16,1 |
| | (7) Durante as sessões de praxe experimentou momentos de alegria? | 0,0 | 4,8 | 21,6 | 37,7 | 35,9 |
| | (8) Durante as sessões de praxe experimentou momentos de bem-estar pessoal? | 3,7 | 9,5 | 31,9 | 28,9 | 26,0 |
| | (9) Durante as sessões de praxe experimentou momentos de divertimento? | 0,0 | 3,3 | 22,0 | 36,3 | 38,5 |
| | (10) Considera que as atividades da praxe contribuíram para a sua integração académica? | 2,2 | 8,1 | 14,7 | 29,3 | 45,8 |
| | (12) Considera possível encontrar outras formas de integração académica que não sejam as atividades habituais da praxe? | 22,7 | 34,1 | 23,4 | 12,5 | 7,3 |

Relativamente ao tempo de duração da praxe, que se prolongou por cinco semanas no ano em consideração, há um claro equilíbrio de opiniões concordantes e discordantes sendo que a concordância moderada é a posição mais representada, manifestada por mais de um terço dos inquiridos. É ainda expressa, em questão aberta, por alguns inquiridos a necessidade de encurtar o número de horas diárias de praxe, tendo inclusive afirmado que "...a praxe traz-nos muito cansaço físico" e "... perda de horas de sono".

Ainda, relativamente ao cansaço físico verifica-se uma certa tendência para a concordância com este facto. A concordância moderada continua a ser a opinião dominante com cerca de um terço dos inquiridos, porém mais de metade responde que concorda muito ou muitíssimo com este facto. No que respeita ao cansaço psicológico a situação é diferente pois a maioria dos inquiridos discorda ou concorda pouco com a afirmação de que a praxe conduza a situações de cansaço psicológico.

Quanto ao facto da praxe poder implicar momentos de indignação, humilhação ou medo, a maioria discorda ou concorda pouco com estas afirmações. Contudo existe uma minoria de cerca de um quarto dos inquiridos, que no mínimo, concorda moderadamente com estas afirmações. No caso particular da indignação, esta minoria sobe para mais de um terço dos inquiridos. Ainda no campo dos efeitos negativos da praxe, pouco mais de um quarto dos inquiridos concorda pelo menos moderadamente com a afirmação de que a praxe afetou o seu rendimento escolar.

No sentido inverso a grande maioria dos inquiridos concorda moderadamente, muito ou muitíssimo com a afirmação da praxe proporcionar momentos de alegria, de bem-estar e de grande divertimento. O mesmo se verificando em relação ao seu efeito de integração no novo ambiente social e académico. Todavia mais de um terço dos inquiridos, ainda assim, pensa que seria possível encontrar formas alternativas de proceder à integração dos estudantes.

Convidámos os inquiridos, através de uma questão aberta, a expressar o seu sentimento geral em relação à praxe como sejam os momentos mais marcantes ou algum aspeto que deva ser introduzido ou alterado. Aproximadamente 43% dos inquiridos expressam apenas perceções positivas e cerca de 13% apenas perceções negativas. Aproximadamente um quarto dos inquiridos aponta dualidade de perceções em relação à praxe, embora se verifique uma certa tendência para tolerar os aspetos negativos em compensação pelos aspetos positivos. Nos aspetos negativos, que poderiam ser evitados, ressalta a falta de educação, sobretudo verbal; o facto de por vezes

os praxantes se desentenderem em relação ao decurso das atividades da praxe e; muito referenciado, o facto da mesma não promover oportunidades de interação com colegas de outros cursos e escolas. Nos aspetos positivos destaque para o efeito de integração, a oportunidade de conhecimento dos recursos da academia e da cidade e a criação de laços de amizade que, na sua maioria, perduram pela vida académica. Por fim, 19% dos inquiridos não expressam qualquer tipo de opinião.

Procedeu-se seguidamente à análise da EPRISA e respectivas dimensões segundo as variáveis de caracterização sociodemográfica e académica. Os dados do quadro 4 permitem verificar que os estudantes do sexo feminino evidenciam médias mais elevadas tanto no global da escala como das duas dimensões. O teste t-student confirmou a existência de diferenças significativas nas médias dos dois grupos. No que concerne à saída de casa para estudar verifica-se, numa análise descritiva que os estudantes em que tal aconteceu evidenciam médias mais elevadas de perceções negativas da praxe e no global da escala. No entanto, o teste t-student não confirmou a existência de diferenças significativas nas médias dos dois grupos.

Quadro 4 – Médias das perceções acerca da praxe segundo o género e a saída de casa

| Género | | Média | t de Student | p |
|---------------|-----------|---------|--------------|--------------------|
| PPP | Masculino | 11,6571 | -2,277 | 0,024* |
| | Feminino | 13,6456 | | |
| PNP | Masculino | 11,7143 | -4,254 | <0,001** |
| | Feminino | 15,1429 | | |
| EPRISA total | Masculino | 23,3714 | -3,294 | 0,001** |
| | Feminino | 28,7975 | | |
| Saída de Casa | | Média | t de Student | p |
| PPP | Sim | 13,35 | -0,279 | 0,780 |
| | Não | 13,58 | | |
| PNP | Sim | 14,91 | 1,561 | 0,120 |
| | Não | 13,48 | | |
| EPRISA total | Sim | 28,28 | 0,769 | 0,442 |
| | Não | 27,07 | | |

A análise das médias de percepção segundo o curso frequentado (quadro 5) revela que os alunos de gerontologia são os que apresentam médias mais elevadas nas duas dimensões e na globalidade da escala. O teste *One Way Anova* veio confirmar a existência de diferenças significativas nas médias de percepção segundo o curso. O teste de Scheffe revela que as diferenças nas médias de percepções positivas e no global da escala são devidas aos cursos de gerontologia e de dietética relativamente aos restantes, enquanto nas percepções negativas as diferenças são devidas à gerontologia relativamente à enfermagem. Na proveniência dos estudantes não se verificaram diferenças significativas nas médias de percepção da praxe conforme oriundos de aldeia, vila ou cidade.

Quadro 5 – Médias das percepções acerca da praxe segundo o curso frequentado

| Curso | | Média | One Way Anova | p |
|--------------|--------------|---------|---------------|--------------------|
| PPP | Gerontologia | 16,3261 | 7,335 | <0,001** |
| | Enfermagem | 11,8169 | | |
| | Análises | 13,1200 | | |
| | Farmácia | 12,5660 | | |
| | Dietética | 14,0385 | | |
| | Total | 13,3897 | | |
| PNP | Gerontologia | 17,2391 | 4,963 | 0,001** |
| | Enfermagem | 13,0282 | | |
| | Análises | 14,1000 | | |
| | Farmácia | 14,4906 | | |
| | Dietética | 15,5283 | | |
| | Total | 14,7033 | | |
| EPRISA Total | Gerontologia | 33,5652 | 7,480 | <0,001** |
| | Enfermagem | 24,8451 | | |
| | Análises | 27,2200 | | |
| | Farmácia | 27,0566 | | |
| | Dietética | 29,6154 | | |
| | Total | 28,0993 | | |

No que respeita à média das percepções da praxe segundo o ano que frequentam, verifica-se que os estudantes do segundo ano apresentam médias mais elevadas na escala total e nas duas dimensões (Quadro 6). O teste t-student comprovou a existência de diferenças significativas nas médias de percepções positivas e globais segundo o ano de frequência, o que vem corroborar o estudo de Queirós *et al*, (2005).

Quadro 6 – Médias das percepções acerca da praxe segundo o ano de curso

| Ano de Curso | | Média | t de Student | p |
|--------------|----------|---------|--------------|---------------|
| PPP | Primeiro | 12,8129 | -2,001 | 0,046* |
| | Segundo | 13,9925 | | |
| PNP | Primeiro | 14,0863 | -1,916 | 0,056 |
| | Segundo | 15,3433 | | |
| EPRISA total | Primeiro | 26,8993 | -2,187 | 0,030* |
| | Segundo | 29,3534 | | |

Discussão e síntese conclusiva

Os estudos acerca das culturas estudantis no contexto do ensino superior em Portugal são escassos. Torna-se, portanto, necessário defini-las e compreendê-las dentro de um quadro metodológico, social e institucional, o que pressupõe organizar as instituições académicas num registo que atenda a fatores de autoproteção e socialização.

No estudo desenvolvido por Estanque (2007) apenas 15,1% dos estudantes não residentes em repúblicas concordam que a praxe deve manter-se, resultados contraditórios aos obtidos no presente estudo pela constatação de grande parte dos estudantes manter concordância com as atividades da praxe e expressam concordância com a sua continuidade. Evidencia-se ainda a opinião de cerca de um quarto dos estudantes que referem a necessidade de proceder a algumas reformas, nomeadamente, a diminuição do número de horas de praxe, porque, como dizem, "a praxe causa um grande cansaço físico e perda de horas de sono". Os estudantes concordam que a praxe lhes proporciona momentos de alegria de bem-estar e de grande diversão, realçando o seu efeito integrador no novo ambiente social e académico. Apesar disso cerca de 43% pensam que seria possível encontrar formas alternativas para a integração dos novos colegas, perspetiva concordante com os resultados obtidos por Estanque (2007) quando refere que mais de metade dos alunos não residentes em repúblicas da Universidade de Coimbra sugere a revisão da praxe enquanto forma de receber melhor os alunos. Também, o nosso estudo tal como o de Queirós *et al.* (2005), aponta para um sentir nos estudantes do primeiro ano que se afasta da simpatia, verificando-se o inverso nos que frequentam os anos seguintes dos cursos.

Bibliografia

Bessa, J.; Tavares, J. (2000). Níveis de ajustamento e auto - regulação académica em estudantes do 1º ano (comum) de ciências e engenharias da Universidade de Aveiro. Em J. Tavares; R. A. Santiago (Org.), *Ensino Superior (in)sucesso académico*, Porto, Editora, pp. 107-132.

Estanque, E. (2007). A tradição e o movimento estudantil na Universidade de Coimbra. *Revista Teoria & Pesquisa – Revista de Ciências Sociais*, VOL. XVI - nº 2 - JUL/DEZ, pp. 7-28.

Pais Ribeiro, J. L. (2000). Mental Health Inventory: um estudo de adaptação à população portuguesa. *Psicologia, Saúde & Doença*, 2, nº1, pp. 77-99.

Pais Ribeiro, J. L. (2005). *Introdução à Psicologia da Saúde*. Coimbra, Quarteto.

Pimentel, Mª H.; Mata, Mª A. P.; Pereira, F. A. (2011). The academic practices. A consented ritual, or a process of (dis)integration? *Prismasocial*, nº6, Junho, pp. 1-21.

Queirós, P.; Neves, M.; Loureiro, C.; Reis, R.; Silva, P.; Areias, C. (2005). A praxe na nossa escola: As palavras dos estudantes. Em A. Pereira; E. Motta (Eds), *Acção Social e Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior: Investigação e Intervenção*, *Actas do Congresso Nacional*. Coimbra, SASUC, pp. 395-402.

Seco, G.; Pereira, I.; Dias, I.; Casimiro, M. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: pontes e alçapões. *Revista Psicologia e Educação*. Vol. IV, nº1, pp. 7-21.

SOCIAL AND CIVIC COMPETENCE: A STUDY ABOUT ANDALUSIAN TEACHERS¹

Juan Antonio Morales Lozano

University of Sevilla

jamorales@us.es

Maria Puig Gutiérrez

University of Sevilla

mpuig@us.es

Soledad Domene Martos

University of Sevilla

sdomene@us.es

Abstract: We are currently experiencing times of change and complexity; we live in a globalized world challenging educational centers (Calvo de Mora, 2008). Lifelong learning is a theoretical, political and educational proposal (Puig, Domene y Morales, 2010) that must be present in processes concerning planning and action in educational centers. In the framework of educational changes, the educational process based on competences is emphasized, as well as the concepts, actions and needs of teachers and educational centers regarding this aspect.

Competences represent a new approach to the design and development of educational action (Escamilla, 2008; Gimeno, 2008, Marco Stiefel, 2008; Medina, 2009) in order to find a connection between educational processes and the environment (productive, social...). Administrative regulations (EU, 2006 and the developments carried out by competent administrations) are defined as the new points of reference for the activity of educational centers and portray the model of citizen (national, European, international...) that should be achieved.

So, in the context of a lifelong learning project (Morales, 2009), an approach to the description of the social and civic competence, as well as to the behavior of educational centers and teachers related to citizenship education is taken. Social and civic competence is one of the competences integrating the new model of European citizen (EU, 2006). The question is what does exactly this competence mean and which elements integrate it? Thanks to a revision of the present literature (norms, regulations, and theoretical approaches) and a Delphi study, we were able to move towards the concept of a glossary that determines it (Knowledge, Skills, Attitudes, Values and Behaviors). This process shows a consensus about the significance of 89 elements regarding the social and civic competence. The questions then are what the teachers' assessment is, what the importance of these elements concerning the competence is and which the needs with regard to it are then.

Educational centers must be conceived as the main axes of new citizens' education, as well as the main developers of this education connecting agents and environments (Calvo de Mora y Morales, 2008). However, the present question is what do the centers think and need. Thanks to a survey provided via Internet, we have approached the assessments of teachers coming from Andalusian centers (preschool, primary and secondary education) regarding

¹ This work is part of the Research Project "Los Centros Educativos y la Educación para la Ciudadanía" approved and financially supported by the Consejería de Economía, Innovación y Ciencia de la Junta de Andalucía (P07-SEJ-02545).

the following issues: Teachers' engagement in the center, collaborative interactions (with other agents, institutions...), involvement in networks (educational, professional, social), actions and needs (planning, resources, training), as well as social and civic education (conceptualization, actions, and evaluation). To sum up, a series of data providing information about the current situation of Andalsian educational centers, which will allow us to design and suggest new material and resources.

Keywords: Social and civic competence, citizenship education, lifelong learning.

I. Lifelong learning process as framework of social and civic education.

Socialization has always been one of the main goals of education. Even for intellectuals throughout history, education was conceived as the most relevant socialization tool. Delval (2006) mentions the French intellectual Durkheim, who defined education as the systematic socialization of young generations, because thanks to education, the different ways of life, knowledge, values and other relevant cultural features of society were transmitted. According to this point of view, educating is something more than teaching contents and habits, but to instruct. Education is understood as life training, a tool aimed for the development and for the social and personal progress.

Currently, we are experiencing an enhancing of education as a key element for the development of skills, abilities, and attitudes granting coexistence, and protecting the rights and obligations of human beings. The so-called learning society demands individuals able to face continuous changes, to take decisions based on their own criteria, with skills to select information, and eager to get involved in the fight for granting coexistence and equal rights.

Undoubtedly, the theories presented by authors such as Bolívar (2007); Domingo, (2004); Morillas (2006) and Santiesteban (2004) among others, illustrate the general feeling of a society, which is driven by continuous changes, and therefore delegate more in educational institutions and recognize them as ideal environments to live and practice democracy, as well as the values granting coexistence and respecting differences among individuals.

For these reasons, we do understand that citizenship education is a current necessity due to the features of our society, which emphasized the necessity of educating active citizens, aware of their rights and responsibilities. Citizens able to take decisions on their own, with critical thinking, engaged in achieving the common good, defending and developing democratic values, and eager to fight for equal opportunities and respect for diversity (Calvo de Mora y Morales, 2008). Thanks to the concept of education as a lifelong learning process, all explained above makes sense and allows us to face reality in every moment and context (Morales, 2009).

The European Union has always been one of the greatest promoters of lifelong learning, as it is understood as a key factor for socialization and personal development (Puig, Domene y Morales, 2010). Among some relevant documents stating this concept, it can be mentioned the *White Paper on 'Growth, competitiveness, and employment'* from the Council of the 10th and 11th December 1993 in Brussels. It stresses the importance given to education and training as elements contributing to economic and social changes.

Lately, in 1995 and with the aim to consolidate this idea, the European Commission published the *White Paper on Education and Training - Teaching and Learning - Towards the Learning Society*. The same year, the European Parliament and the Council of Europe announced the decision n° 95/2493/EC of 23rd October establishing 1996 as the "European Year of Lifelong Learning" (Council of Europe's decision, 2006). However, the denominated "Lisbon Strategy", which was the result of the Lisbon European Council from the 23rd and 24th March 2000, strengthens this concept and promotes policies and actions allowing its development and adoption by the member states. In the communication from the Commission "Making a European area of lifelong learning a reality" (COM, 2001), it appears as one of the first accepted definitions of lifelong learning: "*all learning activity undertaken throughout life, with*

the aim of improving knowledge, skills and competences within a personal, civic, social and/or employment-related perspective" (COM, 2001).

Thanks to this definition, it can be said that there are four main objectives attributed to lifelong learning: personal fulfillment, active citizenship, social integration, employment opportunities and adaptability. From this moment on, many documents with proposals supporting the development of lifelong learning appear. The most relevant is the "Recommendation of the European parliament and of the Council of 18th December 2006 on key competences for lifelong learning". This recommendation is the response to the need of establishing competences considered basic for the development of lifelong learning, granting equal opportunities, and providing the necessary strategies to deal with a world in continuous change.

It is defined as basic competence "a combination of knowledge, skills and attitudes appropriate to the context. Key competences are those which all individuals need for personal fulfillment and development, active citizenship, social inclusion and employment" (Diario UE, 2006).

The figure nº 1 illustrates the eight basic competences for lifelong learning.

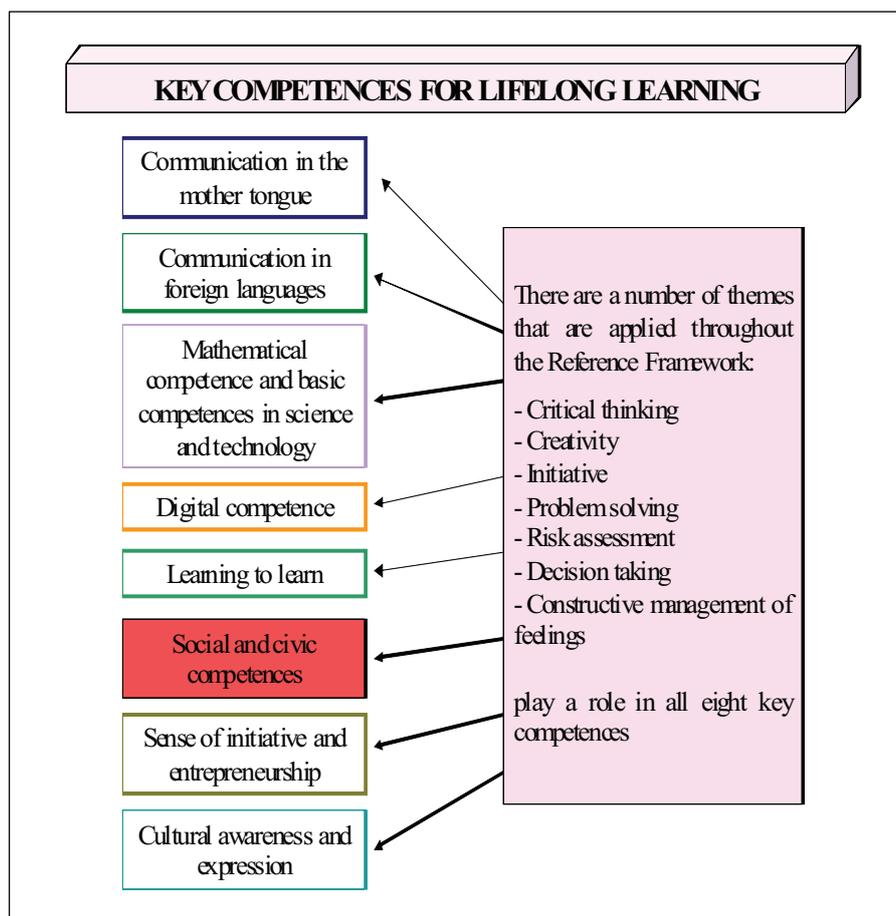


Figure nº 1. Key competences for lifelong learning (Official Journal UE, 2006).

As it can be observed, we find the denominated "Social and Civic competences", defined as: "These include personal, interpersonal and intercultural competence and cover all forms of behavior that equip individuals to participate in

an effective and constructive way in social and working life, and particularly in increasingly diverse societies, and to resolve conflict where necessary. Civic competence equips individuals to fully participate in civic life, based on knowledge of social and political concepts and structures and a commitment to active and democratic participation” (Official Journal UE, 2006).

The cited approach is extensive to all member states, engaged to develop educational actions and policies granting the achievement of common goals.

In the Spanish educational system, it is especially relevant the implementation of the Organic Law of Education (2006), as it means the introduction of the working system based on competences implemented in compulsory education. In the Royal Decrees (1513/2006) and (1631/2006) regulating education in Primary and Secondary Education respectively, eight basic competences corresponding to the European approaches mentioned before are defined. Among these eight competences, we find the social and citizen competence, denominated before in this work as social and civic competence. *It is defined as a competence that allows people to understand the social situation one lives in, to coexist and to face conflicts using judicial ethics based on democratic values, as well as to practice democratic citizenship using your own judgment, while committing to create peace and democracy. All this maintaining a constructive attitude, responsible and supportive while fulfilling civic rights and obligations (RD 2006a; 2006b).*

The relevance of the social competence for lifelong learning, its consequences in the complete personal development and the importance given by society to knowledge and information have driven us to carry out a study in order to know and be able to give answers to teachers' needs regarding the daily practice of this competence.

2. Teachers' opinion about social and civic competence

Aware of the importance of social and civic education in the context of lifelong learning and especially in the context where we work, our interest has been focused on approaching the opinions and assessments made by Andalusian teachers about it. The study is centered in two main phases: a) To define the concept of social and civic competence thanks to a Delphi study, and b) To assess teachers' opinions about the importance and needs for education thanks to a survey.

2.1. Defining social and civic competence

What does social and civic competence mean exactly and which elements integrate it? It is examined thanks to a revision of the present literature (Torney-Purta et al, 1999, 2001; Audigier, 2000; Marco Stiefel, 2002; O'Shea, 2003; EU Official Journal, 2006; LOE (Organic Law of Education), 2006; Marina & Bernabeu, 2007; Moreno & Luengo, 2007; Veldhuis, 2007; Bisquerra, 2008; Hoskins et al, 2008; Kerry, 2008) and a Delphi study. The goal is to create a glossary concretizing it.

The Delphi study is developed in two phases, a first one where the research team focuses in the revision of the present literature, and a second one with the collaboration of a group of ten experts (teachers, and researchers coming from different universities as well as from specialized and prestigious centers) who, through a series of questions, assess 89 elements (Annex I) structured in 5 dimensions: Knowledge (30), Skills (17), Attitudes (8), Values (19) and desired behaviors (14). The dimension of Knowledge has four other sub-dimensions called: Politics/Justice (11), Social (9), Culture (5) and Economy (5). All these elements reach in the second round a score higher than 3.59 in a scale of 5 points.

The question is what is the importance given by experts and teachers of these elements. In the figure nº 2, we find a contrast between the assessments of the experts (EXP) and the importance (IMP) given by teachers to the different dimensions and elements of the glossary. As observed, all dimensions are highly valued (above 4), being that the assessment is always higher in the case of the experts. The opinions of teachers and experts are quite similar in every dimension. It must be highlighted the greater value given to desired behaviors. On the contrary, the dimension less valued has been knowledge (concretely the economic dimension).

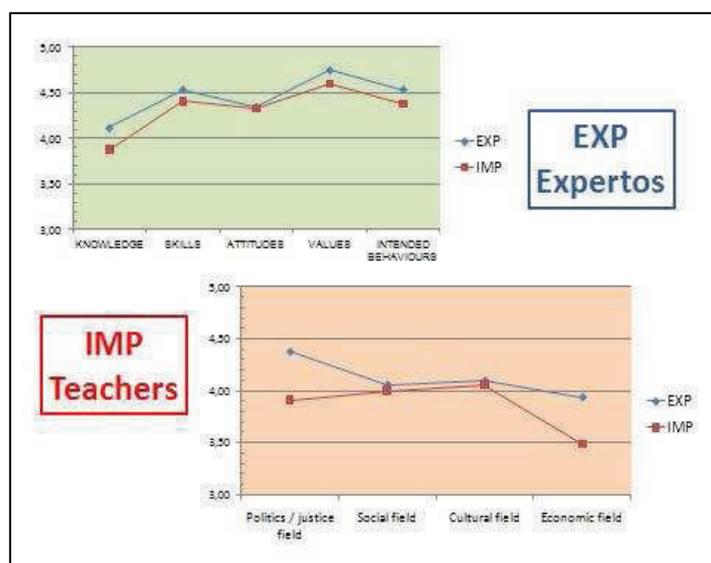


Figure nº 2 Competence assessment made by experts and teachers

Further, figure nº3 is presented to show the comparison made by teachers regarding the assessment of the importance given to the different dimensions of the glossary referring to the social and civic competence, as well as how teachers need them. It can be observed thus a parallelism between importance and needs, which are always slightly less valued. When comparing the value given to the importance and needs regarding the sub-dimensions of knowledge, a parallelism is also observed in every case. It is also here important to mention that the value given to knowledge in the economic area is slightly less than in the rest of the cases.

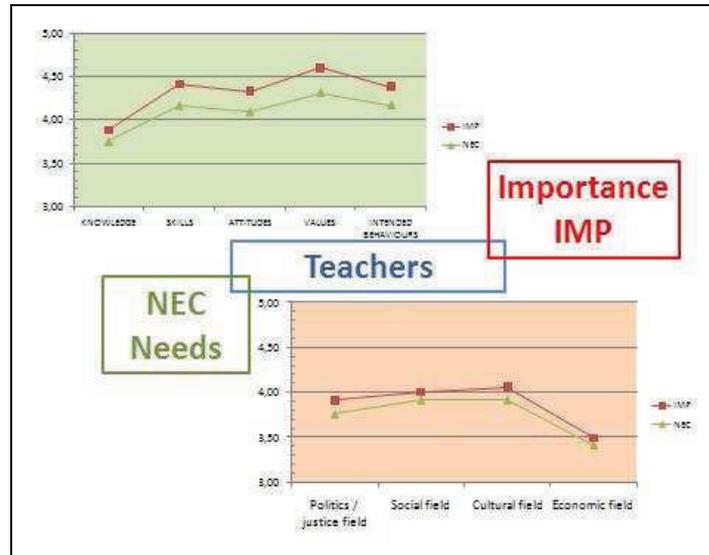


Figure nº 3 Competence importance and needs for teachers

2.2. Needs of Educational centers

Educational centers must be conceived as the main axes of new citizens' education, as well as the main developers of this education connecting agents and environments (Calvo de Mora y Morales, 2008). However, the question is what do the centers think and need?

In order to answer this question (teachers' involvement, collaborations, needs) a survey (reliability 0.908, Cronbach's alpha) has been delivered via Internet to all educational centers, not universities, only from Andalusia (around 94.000 teachers). The sample, with an error rate of 5% is set in 383 individuals, although the real sample counts up to 801 answers. Concerning their characteristics, there is a relative balance in gender, slightly higher in relation with men (52.30%). Most of the teachers do not hold a directorship and have not done it before (64.80%), and they have neither had responsibilities as academic coordinators in their centers (62.50%). As shown the figure nº4, there is a relevant representation (in relation with the size of the population) of the different educational levels and stages.

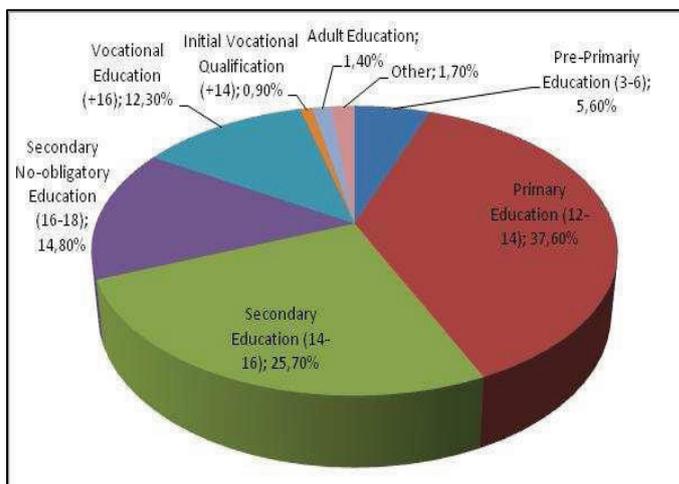


Figure nº 4. Sample distribution according to educational levels

Another significant aspect of the sample is related to the competences' development. A considerable majority (67.70) affirms that they have done learning courses or activities about competences, but only a 23.50% has followed specific training courses about the social and civic competence.

For the surveyed teachers, social and civic education must emphasize, in a scale from 1 to 5:

- a) The development of critical thinking among students (4.67)
- b) The development of democratic values among students (4.66)
- c) To teach students how to cooperate with equals (4,60)
- d) Students' participation in community activities and problems (4.48)
- e) That students learn which are the structures of the government and how do they work (4.24)

An important element to assess teachers' preparation and attitude is their involvement in educational centers. To this regard, we ask them to evaluate their identification with some relevant aspects from the center, their preparation and development. Although all aspects are positively valued for teachers (scale 1-5), the following ranking can be established:

- a) Identification with the norms and values of the center (4.11),
- b) Engagement with the educational project of the center (4.02),
- c) Cordiality and cohesion (4.01),
- d) Making use of the dialogue and communication (3.99),
- e) Taking decisions in groups (3.88),
- f) Participating in projects from the center (3.87),
- g) Cooperation and teamwork,
- h) Participating in interdisciplinary projects (3.59)
- i) Participating in projects coordinated together with other centers (3.00).

The figure n°5 represents this ranking.

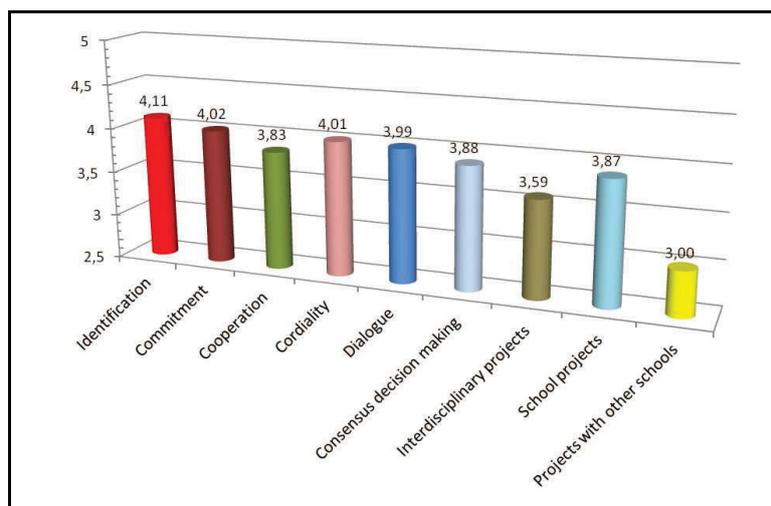


Figure n° 5. Identification of teachers with some relevant aspects from the center

Regarding the last aspect (collaborating with other centers), an essential aspect of the study has been mentioned: interactions with the community (collaborations and networks). The figure n°6, the answers regarding daily interactions of the centers with local institutions (68.2%) and with other local educational centers (67.8%) are quite high. On the contrary, collaborative interactions with syndicates and other social agents (13.80%), as well as with potential agents (3.00%) are not so frequent.

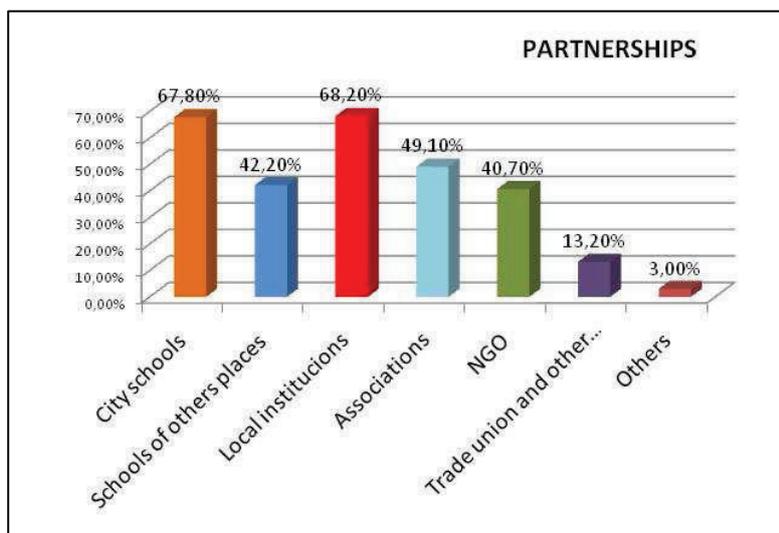


Figure n° 6. Daily collaborative interactions of the centers

On the topic of centers' involvement in networks (educational, professional, social...) half of the teachers affirm to be involved (49.10%), but there is also another half not involved (50.90%). This should be, from our point of view, a key element for the educational and learning approach in the centers. In this sense, it must be highlighted that 69.6% of the individuals participating in the survey would be interested in participating in educational networks and collaborative interactions, thanks to the support of communication technologies, with other centers.

Teachers were also asked about three necessary aspects for the center, from their point of view, in order to properly develop the social and civic competence. In the following table, the most relevant answers for the three aspects are delivered:

| FIRST PLACE | SECOND PLACE | THIRD PLACE |
|---|--|--|
| Materials and resources (37.4%) | A training process specialized in the competence (31.1%) | Interacting with members of the educational community (teachers/students/family) (17.1%) |
| A training process specialized in the competence (23.80%) | Materials and resources (13.0%) | More involvement of the educational center with civic organizations (13.1%) |

Chart n°1. Needs for the development of social and civic competence

3. Conclusions and proposals

Taking the results into account, it is convenient to step forward in the design of materials and resources under the perspective of an open and flexible repertory, allowing teachers to have a wide range of materials (documents, videos, images...). These materials will be completed with a didactic guide in order to be adapted by the teachers according to the demands and possibilities in their educational context. Among the aspects to be considered for their design, it has to be taken into account:

1. Dimensions (knowledge, skills, attitudes, values) and elements of the social and civic competence (Annex I)

2. Thematic areas:

- a) Diversity
- b) Coexistence
- c) Cooperation
- d) Culture of peace and no violence
- e) Environment and sustainable development
- f) Health and consumption
- g) Economy
- h) Culture and media
- i) Mobility and circulation
- j) Patrimony
- k) Democracy and participation
- l) Human rights
- m) Identity and social relations

3. Content areas:

- a) Transversal or interdisciplinary
- b) Natural sciences
- c) Social sciences
- d) Art education
- e) Physical education
- f) Citizenship
- g) Spanish language and literature
- h) Languages
- i) Math
- j) Technology
- k) Others.

4. Level or age of the students:

- a) Preschool Education: 3 to 6 years old.
- b) Primary Education: 6-8, 8-10 and 10-12.

- c) Obligatory Secondary Education: 12-14 and 14-16 years old
- d) Post- Obligatory Education: 16-18 years old.

Furthermore, it would be interesting to take into account the availability of information and specific education regarding the social and civic competence (glossary), as well as the strategies and didactic resources appropriate for working at educational centers, such as: a) Methodologies about collaborative learning, b) Work based on problems, c) Participation in community activities, etc.

Finally, this proposal should be surrounded by a collaborative and cooperative environment (educational networks), characterized by the exchange of information and the diffusion of experiences (good practices), resources... With no doubts a priceless means of distributing and sharing professional and educational knowledge.

Bibliography

Audigier, F. (2000). *Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.

Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la Educación Emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.

Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.

Calvo de Mora, J. & Morales, J.A. (2008). School organization paradigm based on an interactionist approach. In Calvo de Mora, J. (edt.) *Sharing responsibilities and networking through school process*. Granada: Editorial Universidad de Granada, 7-43.

Calvo de Mora, J. (Edt) (2008). *Sharing responsibilities and networking through school process*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

COM (2001). Comunicado elaborado por la Comisión de las Comunidades Europeas “Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente”. Recuperado el 12 de marzo de 2011 de la base de datos Eurlex.

Decisión (1996). Decisión nº 95/2493/CE del Parlamento y del Consejo, de 23 de octubre de 1995, por la que se declara 1996 como “Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanentes”. Recuperado el 12 de marzo de 2011 de la base de datos Eurlex.

Delval, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Morata.

Domingo, J. (2004). Educar a la ciudadanía en una escuela pública de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación* (versión digital), 32 (Mayo–Agosto) Recuperado el 20 de marzo de 2011 de: <http://www.campus-oie.org/revista>

Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas: claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Grao.

Gimeno, J. (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.

Hoskins, B., Villalba, E., Van Nijlen, D. & Barber, C. (2008). *Measuring Civic Competence in Europe*. Luxembourg: European Communities.

L.O.E. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106 de 4/5/2006.

Marco Stiefel, B. (2008). *Competencias básicas: hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea.

Marco Stiefel, B. (Coord.) (2002). *Educación para la ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. Madrid: Narcea.

- Marina, J. A. y Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial.
- Medina, A. (Edit) (2009). *Formación y desarrollo de las competencias básicas*. Madrid: Universitas.
- Morales, J.A. (2009). Formación a lo largo de la vida: Realidades y retos. En Tejada, J. (coord.) (2009). *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo*. Madrid: Tornapunta, 355-374.
- Moreno, J.M. y Luengo, F. (Coord.) (2007). *Construir ciudadanía y prevenir conflictos. La elaboración de planes de convivencia en los centros*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Morillas, M. D. (2006). *Competencias para la Ciudadanía. Reflexión, decisión, acción. Materiales 12-16 para Educación Secundaria*. Madrid: Narcea.
- O’Shea, K. (2003). *Glosario de términos de la Educación para la Ciudadanía Democrática*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Official Journal U.E. (2006). Diario Oficial de la Unión Europea 30.12.2006: L394. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias claves para el aprendizaje permanente. Recuperado el 10 de abril de 2007 de la base de datos Eurlex.
- Puig, M.; Domene, S. y Morales, J. A. (2010). Educación para la ciudadanía: Referentes europeos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22 (2) 85-110.
- R.D. (2006a). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 293 de 8/12/2006.
- R.D. (2006b). Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 151 de 25/6/2007.
- Santisteban, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En Vera, M.I. y Pérez, D. (coord.) *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Recuperado el 15 de marzo de 2011 de la base de datos Dialnet.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries*. Amsterdam: IEA
- Torney-Purta, J., Schwille, J. & Amadeo, J. (1999). *Civic education across countries: twenty-four national case studies from the IEA*. Amsterdam: IEA
- Veldhuis, R (1997): *Education for Democratic Citizenship: Dimensions of citizenship, core competencies, variables and international activities*. Strasbourg: Council of Europe.

Annex I: Dimensions and elements of social and civic competence

| KNOWLEDGE | |
|-----------|--|
| 1 | Political systems and government systems |
| 2 | Rule of law: Powers and its administration |
| 3 | Key elements of the political system: Parliamentary government, the importance of voting (local, national, European level) |
| 4 | Basic institutions of democracy (local, national, European level) |
| 5 | Political life: political parties, election programmes and the proceedings of elections |
| 6 | Democratic values: Freedom, Equality, Justice and Solidarity |
| 7 | Rights and Freedoms : Constitution, Statutes |
| 8 | Human Rights |
| 9 | Judicial System |
| 10 | Rules of collective life: Legislation |
| 11 | Knowledge on current political issues |
| 12 | The individual: Personal Identity |
| 13 | Social relations in society |
| 14 | Social rights and duties |
| 15 | The function and work of voluntary groups |
| 16 | International Organizations |
| 17 | Migrations |
| 18 | Social participation |
| 19 | Violence as an obstacle to live together |
| 20 | European, national and local social framework |
| 21 | The history and cultural heritage |
| 22 | Different cultures in the school and in the country |
| 23 | Main events, trends and change agents of national, European and world history |
| 24 | The role of the media in personal and social life |
| 25 | Relevant social issues and challenges: environment, natural resources, nuclear energy, genetics ... |
| 26 | Social welfare |
| 27 | Production and consumption of goods and services |
| 28 | Work: Organisation, fruits and distribution |
| 29 | Unions and business organizations |
| 30 | Running of the economy |
| SKILLS | |
| 31 | To argue, to debate |
| 32 | To Reflect in the Light of democratic principles and values |
| 33 | to evaluate a position or decision, take a position and defend a position |
| 34 | To distinguish a statement of fact from an opinion |
| 35 | To analyze society critically |
| 36 | To resolve conflicts in a peaceful way |
| 37 | To examine information critically |
| 38 | To interpret the media messages (interests and value systems that are involved etc.) (critical analysis of the media) |
| 39 | Anticipating to hear and determine the long-term problems |
| 40 | To possess communication skills (to be able to present in verbal and/or written manner your ideas) |
| 41 | To monitor and influence policies and decisions including through voting |
| 42 | To use the media in an active way (not as consumer but as producer of media content) |
| 43 | To build coalitions; to co-operate; to interact |
| 44 | To be able to live and work in a multicultural environment |
| 45 | The regulation of anger as a strategy for violence prevention |
| 46 | To listen and to put yourself in someone else's shoes |
| 47 | Personal awareness and autonomy |

| ATTITUDES | |
|--------------------|---|
| 48 | To feel responsible for your decisions and actions in particular in relationship to other citizens |
| 49 | To take part in society, politics... |
| 50 | To Interest in the exercise of functions at all levels of public life |
| 51 | To trust in and have loyalty towards democratic principles and institutions |
| 52 | To be open to difference, change of own opinion and compromise |
| 53 | To adopt a positive attitude towards life |
| 54 | Empathy for the disadvantaged and to put yourself in someone else's shoes |
| 55 | To respect services, goods and public places such as common heritage of all citizens |
| 56 | Community connections |
| VALUES | |
| 57 | Acceptance of the rule of law |
| 58 | Defending the principles of social justice |
| 59 | Solidarity |
| 60 | Value difference and recognize the equal rights |
| 61 | Respect of oneself and of others |
| 62 | Respect and defend the differences (gender, religious ...) and diversity |
| 63 | Negative towards prejudice, racism and discrimination |
| 64 | Tolerance |
| 65 | Respect and defence for human rights (freedom, diversity and equality) |
| 66 | Respect and defence for the dignity and freedom of every individual |
| 67 | Ability to listen |
| 68 | The importance of democracy |
| 69 | The need to preserve the environment |
| 70 | Pace |
| 71 | Responsibility |
| 72 | Importance of practicing altruism |
| 73 | Advocating for the inclusion versus segregation |
| 74 | Acceptance of the effort and work habits in the rule of law |
| 75 | Enhancing creativity and openness as a instrument of enriching society |
| INTENDED BEHAVIOUR | |
| 76 | To take initiative |
| 77 | To accept responsibilities in society |
| 78 | To be active in the political community |
| 79 | To be active in the community |
| 80 | To be active in civil society |
| 81 | To cooperate, to construct and implement joint projects. |
| 82 | Recognition of the contributions of other languages and culture |
| 83 | To resolve conflicts in accordance with the principles of democratic law |
| 84 | To take part in public debate |
| 85 | To criticize and to reject any kind of violent behaviour |
| 86 | To adopt a peaceful and non violent behaviour in any situation |
| 87 | To practice the dialogue to reach agreements as way of resolving conflicts |
| 88 | To put yourself in someone else's shoes, to understand her point of view even than it is different your own |
| 89 | To involvement in social and community development initiatives |

O QUE É A CIÊNCIA? IDEIAS EXPRESSAS POR ALUNOS DA FORMAÇÃO INICIAL E POR PROFESSORES EM EXERCÍCIO

Maria das Mercês Ramos

Departamento de Educação em Matemática, Ciências e Tecnologia e
Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, Escola Superior de Educação de Lisboa

mercesr@eselx.ipl.pt

Ana Teodoro

Departamento de Educação em Matemática, Ciências e Tecnologia e
Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, Escola Superior de Educação de Lisboa

anat@eselx.ipl.pt

Bianor Valente

Departamento de Educação em Matemática, Ciências e Tecnologia e
Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, Escola Superior de Educação de Lisboa

bianorv@eselx.ipl.pt

Nuno Melo

Departamento de Educação em Matemática, Ciências e Tecnologia e
Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, Escola Superior de Educação de Lisboa

nunom@eselx.ipl.pt

Paulo Maurício

Departamento de Educação em Matemática, Ciências e Tecnologia e
Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, Escola Superior de Educação de Lisboa

paulom@eselx.ipl.pt

Pedro Sarreira

Departamento de Educação em Matemática, Ciências e Tecnologia e
Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, Escola Superior de Educação de Lisboa

pedros@eselx.ipl.pt

Sandra Ribeiro

Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, Escola Superior de Educação de Lisboa e
EB2,3 Mestre Domingos Saraiva, Algueirão, Sintra

sandracanario@hotmail.com

Resumo: A investigação das últimas décadas tem mostrado que as concepções de ciência influenciam o modo como os estudantes de formação inicial aprendem ciência e didáctica das ciências, bem como, o modo como os professores planificam e implementam as actividades com as crianças.

A presente comunicação visa inventariar concepções de ciência de alunos no início da formação inicial (2005/2006-2010/2011) e de professores em exercício no começo da frequência do Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências (2007/2008), numa ESE pública. Aos dois grupos aplicou-se um questionário contendo a questão de resposta aberta “O que é a Ciência?”.

Compara-se o padrão de resposta dos dois grupos entre si e com o obtido num estudo anterior (Grais et al., 2005). Discute-se a influência que as concepções identificadas poderão ter: na aprendizagem de ciência; no desenvolvimento de atitudes positivas face ao ensino da ciência; e nas metodologias de ensino a adoptar na formação inicial e contínua.

Palavras-Chave: Natureza da ciência, Literacia científica

Abstract: Recent research has shown that conceptions about science influence both the way pre-service teachers learn science and how to teach science, and the way in-service teachers conceive and implement activities with the children.

This paper intends to diagnose conceptions about science displayed by pre-service elementary teachers when starting their training (from school years 2005/06 up to 2010/11) and by in-service elementary teachers at the beginning of a one-year workshop on teaching sciences with an investigative approach (2007/2008). Data were collected at a Portuguese public higher education institution in Lisbon.

Answers to an open-ended questionnaire on “What is science?” are analysed and compared between the 2 groups and with a previous study (Grais et al., 2005). We discuss what impact the displayed conceptions may have: in learning science; in developing positive attitudes towards science teaching; and in the teaching strategies to be used in pre-service and in-service elementary teachers’ training.

Keywords: Nature of science, scientific literacy

Résumé : Recherche récente a montré que les idées de science ont de l’influence sur la façon dont les enseignants en formation apprennent les sciences et la didactique des sciences, et la façon dont les enseignants en exercice réalisent certaines activités avec les enfants.

Cette communication présente un diagnostic des idées de science chez les futurs enseignants, au début de leur formation (2005/2006-2010/2011), et chez les enseignants en exercice inscrits à une formation continue concernant l’enseignement des sciences expérimentales (2007/2008), à l’École Supérieure d’Éducation de Lisbonne.

Les données résultant des réponses à la question « Qu’est-ce que la science ? » sont comparées entre les groupes et aussi avec celles d’une étude précédente (Grais et al., 2005). On discute la relation entre les idées diagnostiquées et : l’apprentissage de la science ; l’acquisition de postures positives concernant l’enseignement de la science ; et les méthodologies qui peuvent être adoptées dans la formation des enseignants, qu’elle soit initiale ou continue.

Mots-clés : Nature de la science, la culture scientifique

Introdução

A ciência e a tecnologia são produções humanas cujo desenvolvimento vertiginoso, nos últimos anos, têm vindo a determinar a vida nas sociedades actuais e não só condicionam a cultura dessas sociedades como passaram a ser parte integrante dela. A importância social que progressivamente lhes tem vindo a ser atribuída e os resultados da investigação educacional têm levado à introdução de novas perspectivas nos *curricula* como, por exemplo, a influência da ciência e tecnologia no quotidiano dos cidadãos (Osborne & Dillon, 2010), a importância dos processos, atitudes e natureza da ciência (Cross & Bowden, 2009), a linguagem (Wellington & Osborne, 2009) e a comunicação e argumentação em ciência (Jiménez-Aleixandre & Erduran, 2008).

O acesso à cultura científica e tecnológica é considerado, pelo menos em tese, um direito de cidadania de todos e deve ocorrer desde os primeiros anos de escolaridade como defendem, entre outros, Fumagalli (1998) e Harlen (2009). Para iniciar as crianças à ciência e tecnologia é necessário um corpo de professores e de educadores formados nessa perspectiva. Para Lederman (1998) dotar os professores de uma compreensão funcional sobre a natureza da ciência e sobre a pesquisa científica é um “pré-requisito para a esperança de alcançar a visão de ensino e aprendizagem de Ciência especificadas nos diferentes esforços de reforma” (p. 2) tais como a proposta no *Project 2061*. Contudo, diversas investigações têm mostrado que há deficiências na formação científica dos professores

1 O Project 2061 resultou de um amplo estudo nacional, nos estados Unidos, e foi proposto em 1985 pela American Association for the Advancement of Science (AAAS). As recomendações foram publicadas em 1989.

que leccionam nos níveis mais baixos de escolaridade (Frederik, Valk, Leite & Thorén, 1999; Kruger, Palacio & Summers, 1992; Trumper, 1997).

A relevância da formação em ciência nos primeiros níveis de escolaridade e a consciência da deficiente formação científica dos professores em exercício levou a que, em Portugal, o governo promovesse um programa de formação contínua específico para os professores destes níveis: Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências para Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (PFEEC)². Por outro lado, à formação inicial de professores cabe uma grande responsabilidade na formação científica dos profissionais que forma. No entanto, capacitar os professores dos primeiros níveis de escolaridade para iniciar as crianças à ciência, contemplando as dimensões referidas anteriormente, é uma tarefa muito complexa e exige a escolha de estratégias adequadas e de materiais de ensino diversificados. Contudo, a sua eficácia dependerá do estado inicial de conhecimento de ciência quer de alunos (futuros professores) quer dos professores formandos. Assim, um primeiro passo na formação científica (inicial ou contínua) é conhecer as concepções de ciência destes intervenientes.

São os resultados obtidos a partir da inventariação das concepções de ciência de alunos do 1.º ano que ingressaram no ensino superior, de 2005/6 a 2010/11, na continuidade da investigação realizada de 1988/89 a 2004/05 (Grais et al., 2005), e de formandos do PFEEC, da Escola Superior de Educação de Lisboa, que são objecto desta comunicação.

A Problemática

Em Portugal, desde a Reforma de 1991 que se preconiza uma educação científica que visa o ensino das ciências não apenas como um corpo de conhecimentos, mas também numa perspectiva de que a aprendizagem de ciência deve estar ao serviço da pessoa e da sociedade de forma a uma melhor compreensão de si próprio e do mundo natural e tecnológico em que vive. Em 2001, de acordo com os princípios do Decreto-Lei 6/2001, o Ministério da Educação definiu: o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do Currículo Nacional, para cada um dos ciclos do Ensino Básico; o perfil de competências de saída para o Ensino Básico; os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos. Este documento pretende orientar a acção dos professores tendo em vista um ensino de maior qualidade em todas as áreas disciplinares, incluindo as Ciências Físicas e Naturais e o Estudo do Meio (DEB 2001).

Se a todos os alunos deve ser proporcionado o acesso à cultura científico-tecnológica que enforma as sociedades actuais, desde os níveis mais baixos de escolaridade, então a formação inicial dos futuros professores deve dotá-los de competências para tal. Diversos autores consideram que as concepções que o professor detém sobre ciência, influenciam não só o que ensina como a forma como organiza e orienta o ensino (Canavarro, 2000; Dillon, O'Brien, Moje, & Stewart, 1994; Gallagher, 1991; Lederman et al., 1998; Moreno & Waldegg, 1998; Santos, 1998;).

Tal como na investigação anterior continuamos a questionar-nos sobre:

- *Qual o grau de literacia científica manifestado pelos alunos (de 2006 a 2011) quando chegam ao ensino superior?*

- *Vivendo numa época em que se pretende que a aprendizagem de Ciência não vise apenas os conteúdos, mas também os processos e os efeitos recíprocos da Ciência, da Tecnologia da Sociedade, que ideias têm acerca de cada uma destas perspectivas:*

² Programa concebido por um grupo coordenado por Isabel Martins (2006-2010).

São referidos aspectos que possam ser reportados: a cidadania (?), à influência que a sociedade tem nos problemas investigados pela Ciência (?), à influência da Ciência na Sociedade e na vida dos cidadãos (?)

Como relacionam a Ciência com a Tecnologia?

- A Ciência é vista como uma actividade humana contribuindo para a cultura das sociedades actuais ou como uma área disciplinar, estudada na escola?

- Que ideia fazem de Ciência (?), um corpo de conhecimento estabelecido como verdade absoluta, isenta de erros, ou que evolui no tempo, sujeito a avanços e retrocessos e a constrangimentos?

- Que ideia fazem de como se trabalha em Ciência?

O percurso escolar dos alunos que compõem a amostra do presente estudo, na quase totalidade, foi sujeito à reforma de 1991. Porém, a partir de 2001 os programas deverão ser lidos à luz do Currículo Nacional (DEB, 2001) numa perspectiva de aquisição de competências para o que são explicitadas experiências educativas as quais devem ser proporcionadas a todos os alunos. E, se o estudo anterior nos tinha mostrado que o padrão de resposta para os alunos inquiridos não variava com o currículo seguido, agora, após um maior tempo decorrido desde a reforma de 1991, e tendo sido perspectivado o currículo para a aquisição de competências com orientação precisa para as experiências de aprendizagem, afigura-se-nos relevante perguntar: *as orientações curriculares terão tido algum efeito nas conceções destes alunos?*

Por outro lado, como já referimos o governo promoveu um programa de formação específico para os professores do 1.º ciclo EB em Ensino Experimental das Ciências. Antes de iniciar a ação pareceu-nos relevante identificar: *que conceções de ciência terão os professores do 1.º ciclo que se inscreveram no Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências?*

Fazer esse levantamento não só se afigurou interessante do ponto de vista daquele Programa mas também do ponto de vista do planeamento de futuras acções de formação contínua de ciências pois é, sobretudo, com estes profissionais que começa a iniciação à ciência das novas gerações. Por outro lado, confrontar as conceções identificadas nesta população (cuja formação científica, em geral, foi deficitária; em que o aprendido, nas escolas, já está distante sendo, contudo, quem tem a responsabilidade da iniciação à ciência dos mais novos) com as conceções apresentadas pelos alunos recém chegados à formação inicial pareceu-nos interessante do ponto de vista da construção de um conhecimento mais global e profundo sobre as conceções de ciência de profissionais em cuja formação (inicial e contínua) temos responsabilidade.

Objectivos

Face à problemática explicitada foram definidos os seguintes objectivos:

- inventariar as conceções de ciência de alunos do 1.º ano que poderão vir a ser professores ou educadores de infância (de 2005/06-2010/11);

- inventariar conceções de ciência de professores do 1.º ciclo, formandos do Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências antes de iniciar a formação (2007/08);

- para alunos da formação inicial, comparar as respostas agora obtidas com as do estudo apresentado em 2005 (Grais et al., 2005) e identificar se há, ao longo do tempo, uma prevalência de alguma concepção ou se, pelo contrário, as conceções têm variado com o tempo e, se houve variação, qual o sentido dessa variação;

- comparar as conceções dos alunos do 1.º ano da formação inicial com as dos professores do 1.º ciclo do PFEEC.

METODOLOGIA

Características da Investigação

É um estudo de natureza empírico que pretende descrever como um grupo de estudantes, retirado de uma população específica, alunos do 1.º ano de licenciaturas em ensino (Bolonha e Pré-Bolonha), de uma escola superior de educação pública, e de um grupo de professores do 1.º ciclo que se inscreveram no PFEEC em Lisboa, concebe a ciência.

Este estudo, como argumentado por Pedhazur e Schmelkin, por não estar presente a manipulação de variáveis independentes, nem o processo de selecção prévia de grupos que permita a equivalência em todas as variáveis externas ou independentes do que se pretende comparar, pode ser designado como não experimental (como citado por Canavarro, 2000, p.104).

A População/Amostra

A população é composta por: (1) alunos do 1.º ano que ingressaram no Ensino Superior Público em cursos de Licenciatura em Professores do 1.º ciclo (Pré-Bolonha) de 2005/06 e 2006/07 e em cursos de Licenciatura em Educação Básica (Bolonha) de 2007/08 a 2010/11³; (2) professores do 1.º ciclo do Ensino Básico (ICEB), formandos do PFEEC de 2007/2008.

De cada uma das populações foi considerada apenas uma amostra. Para a formação inicial, de um total de 7 turmas dos cursos Pré-Bolonha, foram seleccionadas aleatoriamente 2 turmas, obtendo-se 50 respondentes; de um total de 18 turmas existentes do curso Bolonha foram retiradas, aleatoriamente 5 turmas, obtendo-se 150 respondentes de forma a que o número de respostas de alunos de cursos Bolonha e Pré-Bolonha fosse proporcional ao número total de alunos inscritos e turmas. Assim, relativamente à formação inicial, a amostra do estudo é composta por um total de 200 alunos. Para os professores do 1.º ciclo, formandos do PFEEC, de um número total de 289 questionários respondidos pelos professores no início da formação, extraíram-se aleatoriamente 100 respostas.

Caracterização da amostra: alunos da formação inicial

Os dois grupos de alunos da formação inicial, Pré-Bolonha e Bolonha, pouco diferem em termos de idade, de concelho e de distrito de residência durante o ensino secundário, e do curso frequentado durante o ensino secundário. Embora entre os alunos de Bolonha haja uma maior frequência de alunos provenientes dos cursos de Ciências e Tecnologias e de Ciências Sociais e Humanas⁴, à custa de um decréscimo nos alunos provenientes do Curso de Ciências Socioeconómicas e de Curso Tecnológico, essas diferenças não são significativas. Assim, justifica-se caracterizar globalmente o conjunto de alunos sobre o qual incide o estudo. É de referir que dos 200 respondentes apenas dois são do sexo masculino.

Os alunos, na sua grande maioria, provêm do distrito de Lisboa (Figura 1). A predominância da idade situa-se no intervalo entre 19 e 20 anos sendo a média da idade de 19,7 (desvio padrão 3,96) (Figura 2). A formação que predomina é a não científica: 49% em Línguas e Literaturas e em Ciências Sociais e Humanas. A percentagem de alunos com formação em Ciências e Tecnologias é de 38%. Considerando o curso tecnológico, a percentagem sobe

³ A alteração dos planos de estudos em virtude do cumprimento da Declaração de Bolonha transformou licenciaturas profissionalizantes de 4 anos em licenciaturas não profissionalizantes de 3 anos + mestrado profissionalizante.

⁴ As designações dos cursos do ensino secundário têm sofrido algumas alterações. O curso em tempos referido como Línguas e Literaturas passou a denominar-se Ciências Sociais e Humanas. Os dados apresentados contabilizam a soma dos dois tipos de resposta.

ligeiramente, para 42%, contudo continua a ser inferior à percentagem de alunos oriundos de cursos não científicos (Figura 3). A média da nota de entrada no ensino superior (responderam 181) é de 13,9 (desvio padrão de 0,997). Dos alunos que responderam (192), 6 já têm uma licenciatura (Figura 4).

Caracterização da amostra: professores formandos do PFEEC

A predominância da idade situa-se no intervalo entre os 32 anos e os 41 anos. Porém, existe uma grande variação de idade, indo de 22 anos até 51 anos (Figura 5). A grande maioria dos professores tem 5 ou mais anos de docência (Figura 6) e realizaram a sua formação inicial em instituições muito diversas (Quadro 1).

Quadro 1: Tipologia das instituições frequentadas pelos professores na sua formação inicial

| Formação inicial | | | | | |
|------------------|-------------|-----------------------|-----------------------|--|--|
| ESE pública | ESE privada | Universidad e privada | Universidad e pública | Magistério Primário (início antes de 1976) | Magistério Primário (início em ou após 1976) |
| 25 | 24 | 16 | 2 | 4 | 29 |

Recolha e Tratamento dos Dados

Foi aplicado um questionário de resposta aberta “O que é a Ciência?” a alunos da formação inicial, em anos sucessivos entre 2005/2006 e 2010/2011, e a um grupo de professores inscritos no programa de formação contínua PFEEC, em 2007/2008. Os questionários dos alunos e dos professores incluíam algumas questões de caracterização. O questionário dos professores incluía também uma questão sobre as práticas dos professores e uma questão sobre expectativas em relação ao PFEEC.

Os dados deste estudo são as respostas obtidas por aplicação desse questionário. Para o caso dos alunos da formação inicial as respostas foram obtidas, em sala de aula, na aula inicial da primeira unidade curricular de ciências (Pré-Bolonha) ou do âmbito da Física (Bolonha), tendo sido explicado aos alunos que essa informação era importante para que o professor tivesse uma ideia sobre o que cada um pensava sobre ciência para, assim, orientar o trabalho a realizar na unidade curricular. Para o caso dos professores do 1.º ciclo as respostas foram obtidas na primeira sessão plenária do PFEEC.

As respostas ao questionário foram submetidas a uma análise de conteúdo em que se identificaram e categorizaram as ideias expressas. Com a análise de conteúdo pretende-se somente fazer o elenco das conceções de Ciência, da população com que trabalhamos e, por isso, não são consideradas certas ou erradas. As respostas foram transcritas e codificadas. Para captar tanto quanto possível o sentido das respostas foram primeiramente lidas na íntegra e só depois se procedeu à análise de conteúdo. Numa primeira fase, algumas respostas foram analisadas em conjunto pelos professores investigadores, tendo sido identificados os núcleos de sentido e respectivos indicadores e, a partir destes, definidas as categorias emergentes. Houve alguma preocupação em comparar os núcleos de sentido agora identificados com os identificados na investigação anterior com vista a usar o mesmo tipo de linguagem e de significados. Com esta metodologia de trabalho pretendia-se obter uma maior uniformização nos procedimentos. Na segunda fase, as respostas transcritas, e ainda não tratadas, foram distribuídas pelos participantes na investigação para proceder à análise de conteúdo. Os resultados obtidos do tratamento individual

foram analisados criticamente por grupos de dois, outros, investigadores - terceira fase. O produto resultante do trabalho de revisão/discussão anterior foi comparado em reunião de equipa e foram discutidos os casos que ainda permaneciam duvidosos.

As concepções de ciência, de acordo com os núcleos de sentido identificados, foram agrupadas em catorze categorias, coincidindo aproximadamente com as categorias estabelecidas no estudo anterior, de 2005 (Grais et al., 2005).

Após o trabalho anterior estar completo, procedeu-se à junção das categorizações das respostas de todas as turmas num quadro único e dois elementos do grupo compararam os núcleos de sentido contidos nas diversas respostas e inscritos nas categorias para ajuizar da sua consistência em cada categoria. Ao considerar todos os núcleos de sentido da categoria C14 verificou-se que emergia uma nova categoria, a categoria C15 (Quadro 2).

Quadro 2: Categorias de análise das respostas à **questão**: “O que é a Ciência?”

| Designação | Definição | Palavras-Chave | Exemplos |
|--|---|---|---|
| C1 Processo evolutivo | A Ciência é encarada como um processo que evolui ou progride no tempo | processo contínuo/ dinâmico, evolução, avançar, novas fontes | ...em constante evolução...; ...que constantemente evolui. |
| C2 Procura de conhecimento | A Ciência é encarada como uma procura de conhecimento | estudo; conhecimento; descobrir; explicar | ...estuda o meio que nos envolve; ...estuda o meio ambiente e os seres vivos. |
| C3 Processos | São explicitados processos utilizados no trabalho científico | observação; experimentação; conclusão; hipótese; síntese; teoria | ... através das experiências...; É importante a observação, a formulação de hipóteses, a experimentação... |
| C4 Características | São expressas características da Ciência | rigor; objectividade; clareza; precisão; lógica; racionalidade | ...de uma forma objectiva; ...tende a ser objectiva e racional. |
| C5 Atitudes do cientista | São expressas atitudes dos cientistas | espírito aberto/crítico; curiosidade; interrogação; atenção; precisão; persistência | ... é algo que é produto da curiosidade do Homem; ...os cientistas têm de ser criativos, ter bastante raciocínio, ser corajosos e atentos... |
| C6 Visão dogmática | Ciência é encarada como um corpo de conhecimentos estabelecido/absoluto/inalterável | certo; absoluto; sem margem para dúvidas; sem possível objecção | ... é algo que é certo e absoluto, algo de que não se duvida; ... meio pelo qual é possível comprovar, sem margem para dúvidas... |
| C7 Existência de um método | É referida a existência de um método científico | método, metódico | ...estudar realidades duma forma metódica (com um método); ...é um estudo científico, seguindo um certo método de estudo... |
| C8 Abrangência | É afirmado que a Ciência abrange vários domínios/ramos | ramos; ciências; campos; tipos; áreas; vasto, vastidão | ...há vários ramos da Ciência em que cada uma estuda diferentes campos...; ...tem variados campos de investigação. |
| C9 Interação Ciência – Sociedade | É referida a influência da Ciência na Sociedade e no Homem | proveito; bem estar; melhorar a vida; soluções; tecnologia, desvantagens; desenvolvimento | A evolução da sociedade depende da Ciência...; ...com a Ciência já foram descobertas várias curas para doenças, assim como problemas do planeta, etc. |

| | | | |
|---|--|---|--|
| C10 Sentimentos despertados | Referência a sentimentos de agrado, desagrado ou outros | surpreendente; atraente; interessante; fascínio; maravilhado; gosto | ...é uma matéria interessante, apesar de não ser o meu forte; ...disciplina muito interessante...parece-me ser um pouco difícil. |
| C11 Identificação com o objecto de estudo | A Ciência é identificada com o mundo, a natureza, os fenómenos, etc. | [a Ciência é...] mundo; natureza; acontecimentos; fenómenos; tudo | ...Ciência é todos os acontecimentos e fenómenos que ocorrem na Natureza...; ...[Ciência é] É tudo! |
| C12 Dificuldade na definição | São referidas dificuldades em definir o que é a Ciência | difícil; dificuldade | ...este termo não tem um significado imediato, não é algo que se explique em poucas palavras...; ...é algo muito difícil de definir. |
| C13 Resposta sem conteúdo/desconhecimento | Sem significado ou é referido que desconhece | | A Ciência ... precisa da ajuda de outras Ciências para chegar a uma conclusão óbvia passando pelos mais diversos obstáculos. |
| C14 Outros | Respostas não incluídas nas anteriores | | Posso considerar dois grandes saltos: o ratio grego, a observação renascentista; ... é algo que sempre existiu e continuará sempre a existir. |
| C15 Aprendizagem da ciência | A Ciência é confundida com ensino e/ou aprendizagem das ciências | aprendizagem das ciências; ensino das Ciências | É dar respostas à curiosidade dos alunos, baseadas em respostas concretas apoiadas pela Ciência. |

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise de conteúdo realizada evidencia que os alunos caracterizam maioritariamente a ciência como uma procura de conhecimento (C2 - 78%) que abrange vários domínios/ramos (C8 - 63%). Uma percentagem ainda significativa de alunos ao responder à questão “O que é a Ciência” menciona a influência da Ciência na Sociedade e no Homem (C9 - 23%), explicita os processos utilizados no trabalho científico (C3 - 22%) ou características da Ciência (C4 - 18%). Embora as restantes categorias tenham sido identificadas, na amostra dos alunos, apresentam uma representatividade muito menor (15%). É ainda importante salientar que um número significativo de respostas contém imprecisões, confusões, revelando grande desconhecimento relativamente à Ciência (C13 - 11%).

Tal como os alunos, também os professores associam, maioritariamente, a ciência à procura de conhecimento (C2 - 70%). Os processos utilizados pelos cientistas constituem (C3 - 37%), neste grupo, o segundo aspecto mais referenciado nas respostas analisadas (superior ao dos alunos em 15%). Todas as restantes categorias apresentam uma representatividade muito menor (<15%), nomeadamente a referência à abrangência da ciência (C8 - 10%) e, inclusivamente, para três das categorias (C6, C10 e C12) não foram identificados núcleos de sentido (Figura 7).

Analisou-se ainda o número médio de associações que correspondam a um conhecimento válido sobre a Ciência, contando o número de referências simultâneas às categorias do conjunto C1-C5 e C7-C9. Apesar de uma certa diversidade de características atribuídas à ciência, no total dos alunos e dos professores, o número médio de associações, para cada um dos grupos, é reduzido: 2,29 e 1,37 respectivamente (Figura 8), sendo contudo

estatisticamente mais baixa entre os professores. Esta diferença poderá justificar-se por 12% de professores não terem respondido e 8% não terem feito qualquer associação válida na resposta dada, o que contrasta com os alunos (1% de não respostas e 2% sem associação válida). No entanto, entre os alunos há uma quantidade apreciável (28,5%) que revela ter, simultaneamente, concepções válidas e não válidas sobre Ciência.

Há igualmente uma diferença estatisticamente significativa quando comparamos o número médio de associações válidas entre alunos provenientes do curso de Ciências e Tecnologias e os alunos das restantes áreas de formação (não científicas) (Figura 9). Mas, em ambos os grupos a percentagem de respostas em que são referidas apenas associações válidas é muito semelhante (69,3% e 68,0%, respectivamente).

Comparando os resultados obtidos para os alunos da formação inicial no estudo anterior a 2005 com os do presente estudo, posterior a 2005, verifica-se um padrão de resposta com algumas semelhanças. As categorias mais frequentemente referidas mantêm-se (C2, C8, C9 e C3). Em 6 das categorias (C5, C6, C9, C10, C11 e C12) as variações (positivas ou negativas) na percentagem de resposta entre os dois grupos são marginais (4%). No entanto, para as restantes categorias a variação já tem algum significado, destacando-se uma diminuição de respostas em 9% na identificação da ciência com um processo evolutivo (C1), e, sobretudo, um aumento de respostas em 29% na concepção de que a ciência abrange vários ramos ou domínios (C8). Curiosamente, apesar da aposta oficial (especialmente através do Currículo Nacional) numa formação mais abrangente⁵, sendo dadas orientações para a realização de experiências educativas especificamente direccionadas, verifica-se, no grupo pós 2005, um aumento de 9% de respostas que contêm imprecisões, confusões e até desconhecimento relativamente à Ciência (C13). É ainda de realçar a emergência de uma nova categoria (C15) relacionada com o ensino-aprendizagem, embora seja pouco expressiva (Figura 10).

É de salientar que embora haja um aumento, do primeiro para o segundo estudo, do número médio de associações válidas, patentes nas respostas dos alunos da formação inicial, a diferença entre as médias não é estatisticamente significativa (Figura 8).

CONCLUSÕES

O estudo de 2005 (Grais et al., 2005) mostrou-nos que as concepções de ciência apresentadas pelos alunos eram pobres e fragmentadas; poucos alunos faziam ligações entre ciência e tecnologia e ligações destas com situações do dia-a-dia; os processos de trabalho em ciência eram pouco referidos; a linguagem era pobre e pouco clara. Estes resultados reforçaram a ideia de que é preciso melhorar o ensino das ciências numa perspectiva CTSA (Miguéns, Serra, Simões & Roldão, 1996), mas também das estratégias que permitam que os processos e a linguagem de ciência sejam «naturalmente» aprendidos (aprendizagem em contexto). O estudo agora apresentado vem confirmar os resultados de 2005 o que, atendendo à entrada em vigor do Currículo Nacional (DEB, 2001), não seria expectável. Efetivamente, esse documento dá particular ênfase aos processos em ciência e à ligação da Ciência, Tecnologia e Sociedade e, conseqüentemente, esses aspectos deveriam fazer parte das concepções de ciência de qualquer cidadão. Anteriormente, tinha já sido observado um decréscimo bastante significativo de referência à Ciência como processo evolutivo pelos alunos que fizeram a sua escolaridade a partir do 2.º ciclo, ao abrigo da Reforma de 1991, por comparação com os que só foram abrangidos por esta reforma no secundário (Grais et al.

⁵ Contempla-se além dos conteúdos, os processos e atitudes usuais em ciência e ainda a ligação da ciência à sociedade.

1995, p.575). A permanência desta tendência de redução, como acabamos de verificar, é preocupante à luz dos citados documentos reguladores.

Os resultados deste estudo, relativamente aos professores do 1.º ciclo, confirmam a deficiente formação científica dos docentes dos níveis mais baixos de escolaridade, já identificada em diversos estudos, e vêm mostrar a relevância da formação em ciência neste nível de ensino, quer na formação contínua, quer na formação inicial.

Assim, face ao resultado global deste estudo afigurou-se-nos como necessário seleccionar situações de aprendizagem formal e não formal que conduzissem a uma apropriação de concepções de ciência e tecnologia mais amplas, coerentes e completas e fazendo sentido para a sua vida, enquanto cidadãos. O tempo reduzido de que se dispõe para a formação científica, na formação inicial de professores, faz com que haja uma preocupação, reflexão e discussão sobre: que conteúdos seleccionar?; que estratégias?; que materiais? para ser possível proporcionar situações de aprendizagem na perspectiva referida anteriormente. A consciência da dificuldade na resposta a este tipo de questões levou o grupo de autores deste trabalho (para além de dar continuidade à investigação apresentada em 2005), a iniciar uma pesquisa mais «fina» que permita identificar se (e como) as metodologias/estratégias/conteúdos de várias unidades curriculares de ciência de algumas Escolas Superiores de Educação contribuem para um melhor conhecimento de ciência e das suas interações com a tecnologia e a sociedade, numa perspectiva de cultura científica (projecto apresentado à FCT em Fevereiro de 2011). Assim, o trabalho que agora se apresenta relativo às concepções de ciência é apenas uma parte de um trabalho mais amplo com vista a um maior e melhor conhecimento sobre os factores que mais influenciam a aprendizagem de ciência por parte dos futuros professores.

Referências:

- Canavarro, J. M. (2000). *O que se pensa sobre a ciência*. Coimbra: Quarteto.
- Cross, A., & Bowden, A. (2009). *Essential primary science*. Glasgow: Open University.
- DEB - Departamento de Educação Básica. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dillon, D., O'Brien, D., Moje, E. & Stewart, R. (1994). Literacy learning in secondary – school science classrooms: A cross – case analysis of three qualitative studies. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 345 – 362.
- Frederik, I., Valk, T., Leite, L. & Thorén, I., (1999). Pre-Service Physics Teachers and Conceptual Difficulties on Temperature and Heat. *European Journal of Teacher Education*, 22, 1, 61-74.
- Fumagalli, L. (1998). O ensino de ciências naturais no nível fundamental de educação formal: argumentos a seu favor. Em H. Weissmann (Org.), *Didática das ciências naturais: contribuições e reflexões*. Porto Alegre: ArtMed.
- Gallagher, J. (1991). Perspective and practising secondary – school science teachers' knowledge and beliefs about the philosophy of science. *Science Education*, 75, 121-134.
- Grais, F., Medeiros, A., Melo, N., Menezes, M., Peneda D., Ribeiro, S., Sarreira P. & Ramos, M. M. (2005). Concepções de ciência de alunos de formação inicial, o que revelam, o que implicam. Em *Actas do 3º Encontro de Investigação e Formação: Educação para a Cidadania e Culturas de Formação*, ESE de Lisboa (pp. 553-581).
- Harlen, W. (2009). *Teaching, learning and assessing science* (4th Ed.). London: Sage.
- Jiménez-Aleixandre, M. P., Erduran, S. (2007). Argumentation in science education: An overview. Em S. Erduran & M. P. Jiménez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in Science Education: Perspectives from classroom-based research*. US: Springer (pp. 3-27).

Kruger, C., Palacio, D. & Summers, M. (1992). Survey of English primary teachers; conceptions of force, energy and materials. *Science Education*, 76, 339-351.

Lederman, N. G. (1998). The state of science education: Subject matter without content. *Electronic Journal of Science Education*, 3 (2), 1-12.

Miguéns, M., Serra, P., Simões, H. & Roldão, M. C. (1996). *Dimensões Formativas de Disciplinas do Ensino Básico: Ciências da Natureza*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Moreno, L. & Waldegg, G. (1998). La Epistemología constructivista y la Didáctica de las Ciencias: Coincidencia o complementariedad?. *Enseñanza de las Ciencias*, 16 (3), 421-429.

Osborne, J. & Dillon, J. (Eds.). (2010). *Good Practice in Science Teaching* (2nd Ed.).UK: Mc Graw Hill.

Santos, M. (1998). *Mudança conceptual na sala de aula* (2.ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Trumper, R. (1997). The need for change in elementary school teacher training: the case of the energy concept as an example. *Educational Research*, 39, 2, 157-174.

Wellington, J. & Osborne, J. (2009). *Language and Literacy in Science Education*. Berkshire: Open University Press.

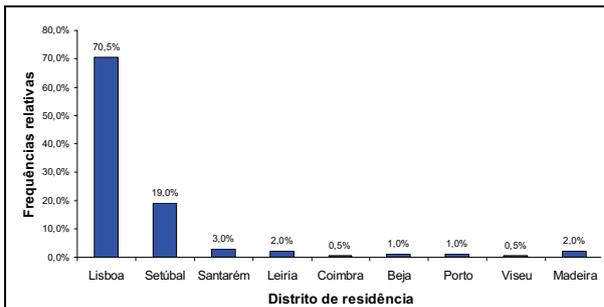


Figura 1 – Concelho de residência no ensino secundário, por distrito, entre os alunos do 1.º ano da formação inicial.

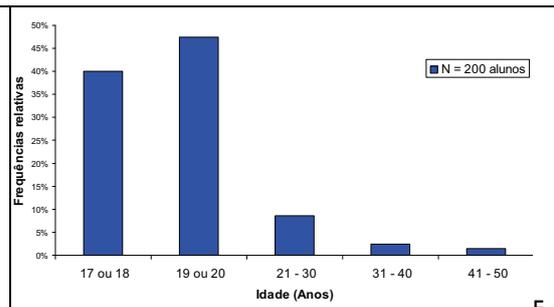


Figura 2- Idade dos alunos do 1.º ano da formação inicial.

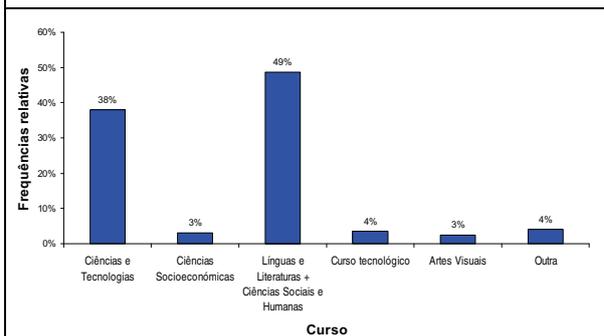


Figura 3 – Curso frequentado pelos alunos do 1.º ano da formação inicial, durante o ensino secundário.

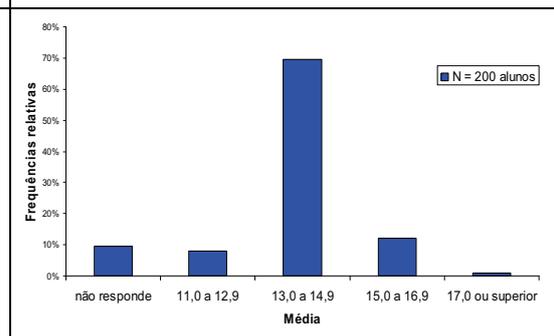
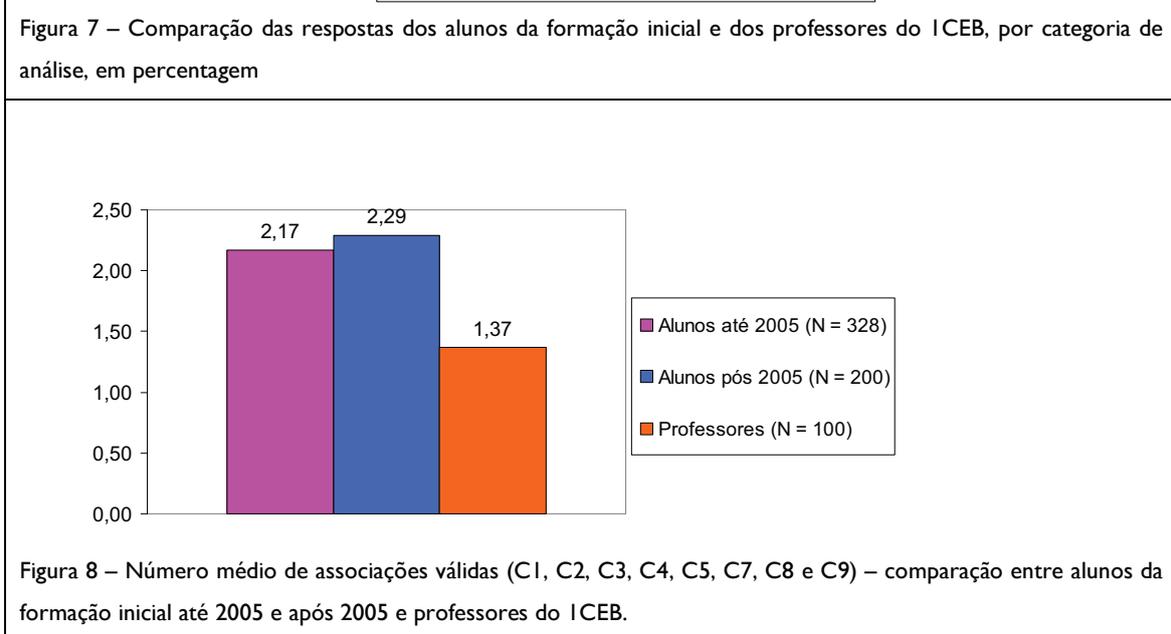
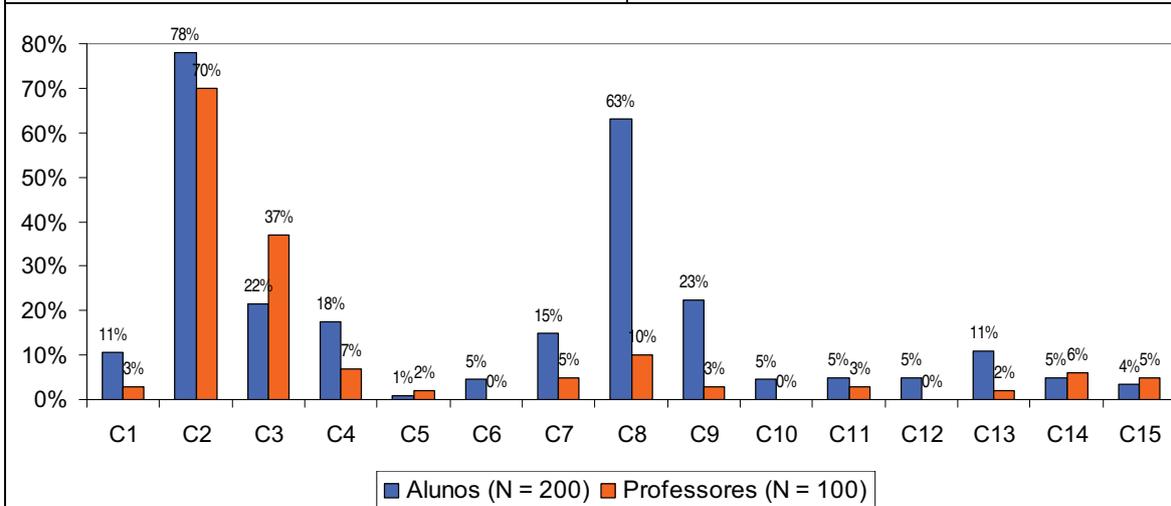
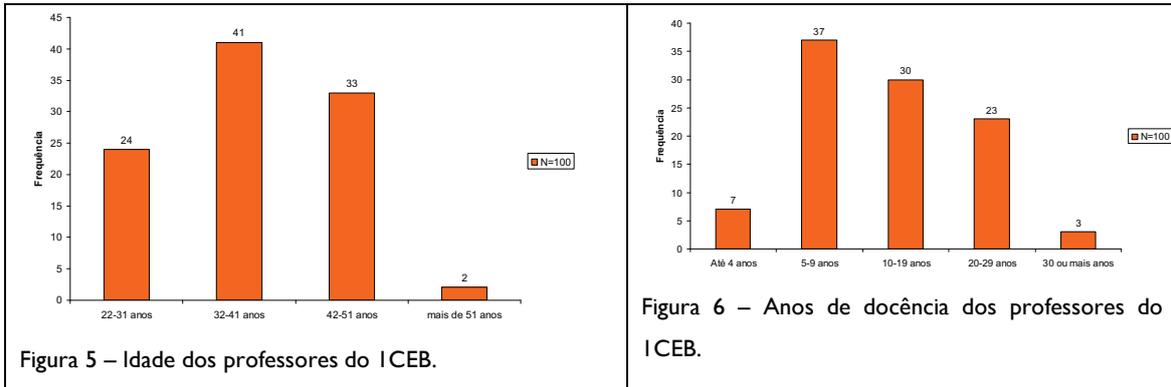


Figura 4 – Média de entrada no ensino superior dos alunos do 1.º ano da formação inicial.



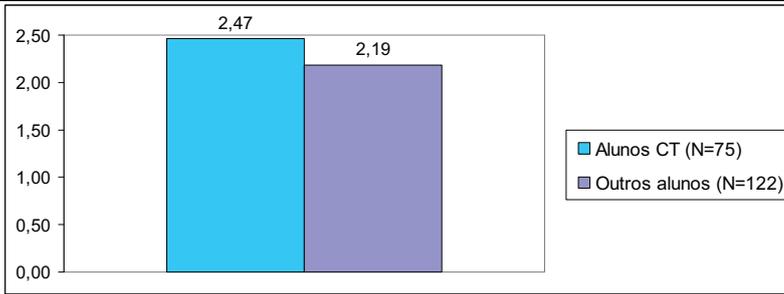


Figura 9 – Número médio de associações válidas (C1, C2, C3, C4, C5, C7, C8 e C9) – comparação entre alunos do curso de Ciências e Tecnologias e alunos de outras áreas de formação

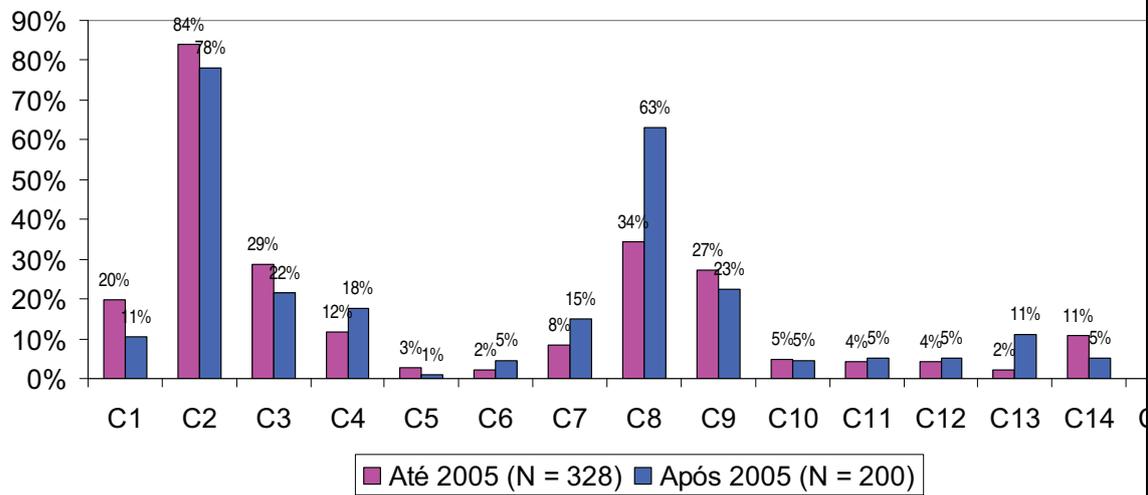


Figura 10 – Comparação das respostas dos alunos da formação inicial até 2005 e após 2005, por categoria de análise, em percentagem

RELIGIOSIDADE, AFETIVIDADE E BEM-ESTAR EM JOVENS E ADULTOS PORTUGUESES

Ana Maria M. S. Veríssimo Ferreira ¹

Escola Superior de Educação de Lisboa

ana@jaf.pt

Félix Fernando Monteiro Neto

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

Resumo: Num debate mais amplo sobre a educação e tendo em conta a necessidade de permanente adequação aos contextos sociais, considera-se fundamental a existência de um plano de ação que promova uma efetiva educação para a cidadania assente na articulação entre a escola e a comunidade, olhando a educação formal e não formal numa perspetiva cada vez mais abrangente e integradora. O caminho, tendo em vista a coesão social e a melhoria dos relacionamentos entre as pessoas, passa por estabelecer parcerias e definir estratégias partilhadas entre as diversas instituições. Considerando que o desenvolvimento da religiosidade é um processo de aprendizagem social e a vivência dos rituais promove sentimentos pró-sociais e de união, parece pertinente equacionar a importância da educação no respeito pelos outros e seus valores éticos e culturais e para a religiosidade na promoção de atitudes positivas e de bem-estar como garante da construção de uma sociedade mais justa. Num estudo realizado com 635 jovens e adultos portugueses com idades compreendidas entre os 12 e os 59 anos foi analisada a influência da religiosidade (organizacional e não organizacional) e das atitudes face ao cristianismo no desenvolvimento da afetividade (positiva e negativa) e no bem-estar (satisfação com a vida e solidão). Concluiu-se que jovens e adultos que manifestam atitudes mais favoráveis ao cristianismo, revelam ter maior bem-estar religioso e existencial e têm uma afetividade mais positiva, sendo mais entusiastas, atentos e atenciosos, estimulados, fortes e emocionados. São também mais satisfeitos com a vida e sentem menos solidão.

Palavras-chave: educação, religiosidade, bem-estar

Abstract

In a broader debate about education and taking into account the need for continuous adaptation to the social contexts, it is essential to have an action plan to promote effective education for citizenship based on the relationship between school and community, looking at the formal and informal education in a more comprehensive and integrative perspective. The way, concerning a social cohesion and the improving of relationships between people, is to establish partnerships and strategies shared between different institutions. Considering that the development of religion is a social learning process and that the experience of living the rituals promotes pro-social feelings of unity, it seems appropriate to consider the importance in education of the respect for others and their ethical cultural values and religiosity, promoting positive attitudes and well-being as a guarantee to build a more just society. In a study of 635 Portuguese young people and adults aged between 12 and 59 years was analyzed the influence of religiosity (organizational and non organizational) and attitudes to Christianity in the development of affection (positive and negative) and well-being (life satisfaction and loneliness). It was concluded that young adults who express more favorable attitudes to Christianity, revealed to have greater religious and existential well-being and have a more positive affectivity, are more enthusiastic, attentive and caring, stronger and emotionally stimulated. They are also more satisfied with life and feel less lonely.

Keywords: education, religiosity, well-being

¹ Bolseira da FCT - SFRH/BPD/34963/2007

Introdução

Muito se tem escrito, discutido e analisado sobre a importância da relação escola – comunidade e a forma como se pode potenciar a educação para a cidadania, tanto no que se refere aos direitos e deveres inerentes à participação democrática como ao sentimento de pertença a uma determinada comunidade e a identificação com a sua história, os seus valores, língua, cultura e religião.

De acordo com Santos (2010) a aprendizagem da cidadania requer uma vivência de cidadania, sendo fundamental o reconhecimento da importância das vivências democráticas proporcionadas quer dentro da escola (relações de diálogo e respeito mútuo, oportunidades de participação, ausência de discriminações...), quer fora (visitas, intercâmbios, experiências de criação e de gestão de associações, voluntariado, participação em organismos democráticos e outras instituições).

Considerando a importância da articulação entre a educação formal e não formal, trazemos à discussão um contributo no âmbito da religiosidade analisando a forma como os factores religiosos influenciam a vida das pessoas, a forma com se relacionam e como se sentem.

A religiosidade inclui comportamentos, atitudes, valores, crenças e experiências (Taylor, Mattis e Chatters, 1999), refere-se ao grau de ligação ou aceitação que cada indivíduo tem face à instituição religiosa (Cook, Borman, Moore e Kunkel., 2000).

Taylor, et al. (1999) conceptualizaram um modelo tridimensional do envolvimento religioso: organizacional, não-organizacional e religiosidade subjectiva. O envolvimento religioso organizacional refere-se aos comportamentos que ocorrem num contexto de igreja, mesquita como a frequência da igreja e a participação em grupos de auxílio. A participação não-organizacional refere-se aos comportamentos que ocorrem fora das instituições religiosas, rezar em privado, leitura de livros e revistas religiosas, ouvir programas religiosos na rádio e ver programas de televisão. O envolvimento religioso classificado como religião subjectiva tem a ver com as percepções e atitudes face à religião. Estas atitudes face à religião e mais especificamente em relação ao cristianismo, têm sido estudadas por Francis com populações de diferentes países e idades.

Um dos dados empíricos mais consistentes na psicologia da religião, pelo menos em países cristãos, é de que as mulheres são mais religiosas que os homens. Vários estudos (Francis, 1987, Ferreira e Neto, 2002a) o confirmam tanto no que se refere à frequência da igreja como à leitura da Bíblia e ao rezar, estando de acordo com pesquisas anteriores (Argyle e Beit-Hallahmi, 1975). Há uma substancial evidência na literatura que as mulheres aderem mais fortemente às instruções e atividades da igreja e falam mais frequentemente com os padres do que os homens (Levin e Chatters, 1998; Cornwall, 1989; Greeley, 1992).

Para além das questões de género, analisa-se também, neste estudo, a forma como a idade influencia a religiosidade dos indivíduos, considerando que os estudos comprovam existirem efeitos de geração, sendo os adolescentes e jovens adultos menos religiosos que os adultos mais velhos (Hood, Spilka, Hunsberger e Gorsuch, 1996).

Barros (2000) considera determinante o papel do ambiente, principalmente o ambiente familiar sendo o desenvolvimento psicológico e em particular o cognitivo-afectivo muito importante para a génese e evolução da religiosidade. Refere que, de acordo com as épocas e as diversas correntes psicológicas se acentuaram os factores de personalidade internos do sujeito ou os factores ambientais. As crianças que inicialmente identificam a comunidade religiosa como a que se restringe à sua família e aos seus amigos de catequese, começa a pouco e

pouco a alargar o seu sentimento de pertença religiosa num âmbito mais alargado que se integra numa comunidade institucional – a igreja.

Petts (2011) analisou as relações entre a religiosidade dos pais e o bem-estar de crianças e jovens e refere que a frequência semanal dos serviços religiosos está associado a uma menor exteriorização dos problemas perante as crianças, referindo também que um maior bem-estar entre as crianças está associado a serem educadas por mães que acreditam que a religião é importante para a vida familiar.

A forma como as crenças religiosas podem combater a influência negativa dos pares e da conduta antissocial na adolescência foi estudada por Grier e Gudiel (2011) que concluíram que algumas dimensões (ensinamentos da bíblia e justiça social) foram consideradas mais protetoras na previsão de comportamentos em contexto de conformidade com os pares.

Meltzer, Dogra, Vostanis e Ford (2011), num estudo realizado com 2992 crianças e jovens entre os 11 e os 19 anos, na Grã-Bretanha em 2007, referem que a frequência regular dos serviços religiosos ou encontros de oração e rezar, reduz a probabilidade de haver transtornos de conduta.

Os serviços religiosos estimulam emoções positivas através da partilha e da participação de emoções produzidas pela música e pelas mensagens positivas. Os rituais religiosos generalizam sentimentos pró-sociais e um sentido de união, sendo esta uma das razões que torna a religião um fenómeno social (Argyle, 2005). Os benefícios da religião para o bem-estar pessoal são maiores para os que estão mais envolvidos, para os mais velhos e para os fundamentalistas, devido às certezas que têm nas suas crenças. Galen e Kloet (2011) referem que existe uma relação curvilínea na relação entre o bem-estar em religiosos e não religiosos, de tal forma que aqueles com maiores certezas (com confiança religiosa ou ateus) têm maior bem-estar em relação aqueles com poucas certezas (inseguros e agnósticos). Num estudo realizado por Abdel-Khalek (2012) com 1420 estudantes universitários muçulmanos do Kuwait verificou-se uma relação positiva entre o bem-estar subjetivo e a religiosidade, concluindo, o seu autor, que a religiosidade é um elemento importante na vida das pessoas, sendo que os mais religiosos revelavam ter maior bem-estar subjetivo.

Na sociedade contemporânea, as associações religiosas têm desempenhado um papel importante esforçando-se por dar assistência, envolvendo-se em projectos de cooperação no fornecimento de bens alimentares e vestuário, apoiando refugiados, pobres e carenciados e fornecendo diversos tipos de apoio. As igrejas têm-se envolvido em projectos de auxílio para minimizar os efeitos da fome, das guerras, dos terremotos e de outros desastres que acontecem um pouco por todo o mundo (Hood et al., 1996).

Os membros de congregações podem fornecer apoio emocional, companhia e ajuda informal em bens e serviços (Hatch, 1991, Taylor, Mattis e Chatters, 1999). Muitos grupos religiosos implementam programas formais para os seus membros com necessidades, nomeadamente para os pobres e para os idosos, e o aconselhamento pastoral é um recurso significativo para as pessoas (Chalfant, Heller, Roberts, Briones, Aguire-Hochbaum e Farr, 1990; Chaves e Higgins, 1992; Neighbors, Musick e Williams, 1998). Talvez por estas razões, os estudos mostram que, comparando com outras pessoas, os que vão regularmente à igreja têm redes sociais maiores, mais amigos, interagindo com frequência e recebendo o mais diverso apoio (Bradley, 1995; Ellison, Boardman, Williams, e Jackson, 2001).

O bem-estar subjetivo refere-se a uma avaliação global sobre diversos aspetos da vida da pessoa, sendo uma análise individual sobre a satisfação com a vida e os afetos positivos e negativos. Bem-estar subjectivo articula-se com o bem-estar objectivo (capacidade funcional, estado de saúde, estado socio-económico), fazendo parte de

um conceito mais alargado - a qualidade de vida (Levin e Chatters, 1998). Benjamins, Ellison, Krause e Marcum (2011) referem que as pessoas religiosas são mais propensas a desenvolver práticas saudáveis, incluindo o recurso a serviços preventivos (exames, vacinas, consultas) e que a religião pode ajudar a moldar as intervenções destinadas a melhorar o bem-estar individual.

De acordo com várias investigações, existe uma correlação positiva entre a religiosidade e a satisfação com a vida (Witter, Stock, Okun e Haring 1985, Inglehart, 1990, Ellison et al., 2001 e Ferreira e Neto, 2010) e entre variáveis religiosas como a frequência da igreja, as crenças, o rezar e o suporte social da igreja com o combate à depressão e à solidão (Paloutzian e Ellison, 1982 e Johnson e Mullins, 1989). “A solidão é uma experiência desagradável, que ocorre quando a rede de relações sociais de uma pessoa é deficiente nalgum aspecto importante, quer quantitativamente quer qualitativamente.” (Perlman e Peplau, 1981).

Allport estudou diversos anos o preconceito e considerou que o efeito da religião no preconceito é paradoxal, tanto cria como evita. (Hood et al. 1996). “Tem sido evidenciada uma correlação entre certas medidas de religiosidade e preconceito que pode ser explicado tendo em conta o papel da religião como regulador social. A ligação religião-preconceito desaparece todavia quando a religião é encarada em termos de compromisso ético e não tanto de membro da igreja ou da ortodoxia.” (Neto, 1998, p. 552). Existem diferentes tipos de preconceito e discriminação que têm sido estudadas ao longo dos tempos. Para além do racismo e do sexismo, o idadismo tem surgido nas nossas sociedades atuais a par do estudo do envelhecimento da população e da necessidade de se encontrarem respostas sociais que assegurem o mínimo de bem-estar face ao aumento da esperança de vida.

Canero e Solanes (2002) referem que com uma adequada formação na convivência e na multiculturalidade, diversidade de raças, etnias e religiões, a relação religião/preconceito pode obter algum dia uma relação negativa, independentemente da religião que se professe.

Este estudo pretende reflectir sobre a importância da religiosidade na educação social e na construção de uma verdadeira educação para a cidadania, analisando a forma como a religiosidade (atitudes, religiosidade organizacional e orientação intrínseca) influencia o bem-estar de jovens e adultos portugueses – a sua afectividade, a satisfação com a vida, a solidão e a discriminação em relação aos idosos. Espera-se que os indivíduos com atitudes mais positivas face à religião sejam mais satisfeitos com a vida, revelem ter mais afectos positivos e sintam menos solidão e sejam menos discriminatórios para com os idosos. Considera-se que existem diferenças entre jovens e adultos na manifestação dos afectos, do bem-estar e do preconceito em relação à idade.

O estudo

A amostra é constituída por 635 indivíduos portugueses, com idades compreendidas entre os 12 e os 59 anos, com uma idade média de 26,3 anos e estão distribuídos por 3 grupos de idade: 225 adolescentes, entre os 12 e os 18 anos (35,4%), 209 jovens adultos entre os 19 e os 29 anos (32,9%) e adultos com idades compreendidas entre os 30 e os 59 anos (31,7%). 431 são do sexo feminino (47,1%) e 204 são do sexo masculino (32,1%). No que se refere à percepção do seu estado de saúde, 222 indivíduos consideram muito bom, 308 bom, 100 razoável e 5 mau.

Quadro 1 – Caracterização da amostra em relação ao sexo, idade e percepção do estado de saúde

| | Sexo | | Grupo de idade | | |
|---|-----------|----------|----------------|----------------|---------|
| | Masculino | Feminino | Adolescentes | Jovens adultos | Adultos |
| N | 204 | 431 | 225 | 209 | 201 |
| % | 32,1 | 47,9 | 35,4 | 32,9 | 31,7 |

| | Percepção do Estado de saúde | | | |
|---|------------------------------|------|----------|-----|
| | Muito Bom | Bom | Razoável | Mau |
| N | 222 | 308 | 100 | 5 |
| % | 35,0 | 48,5 | 15,7 | 0,8 |

Dos 635 inquiridos, 538 são cristãos (católicos) e 97 dizem não ter religião. A maioria (77,2%) são crentes, sendo 199 crentes praticantes e 291 crentes não praticantes. 145 dos inquiridos referem não ser crentes nem praticantes.

Quadro 2 – Caracterização da amostra em relação à religião, prática religiosa, frequência da igreja e frequência de oração

| | Religião | | Prática Religiosa | | |
|---|-----------|---------|-------------------|-----------------------|---------------------------|
| | Católicos | Nenhuma | Crente Praticante | Crente Não Praticante | Nem Crente Nem Praticante |
| N | 538 | 97 | 199 | 291 | 145 |
| % | 84,7 | 15,3 | 31,3 | 45,8 | 22,9 |

Foram utilizados diversos instrumentos de recolha de dados tanto no que se refere a medidas de religiosidade (escalas de atitudes face ao cristianismo, de religiosidade – organizacional, não organizacional e religiosidade intrínseca, e de bem-estar espiritual – religioso e existencial) como a medidas psicológicas (escalas dos afetos positivos e negativos, de satisfação com a vida, de solidão e de idadismo). Apresenta-se de seguida uma breve caracterização das escalas utilizadas.

Escala de Atitudes face ao Cristianismo (Francis, 1978, Ferreira e Neto, 2002a)

A Escala de Atitudes face ao Cristianismo foi originalmente aplicada por Francis, 1978 e por Francis e Stubb, 1987 (Attitude Toward Christianity Scale) e foca unicamente a percepção das pessoas sobre a religião cristã. Referências a Jesus, à Bíblia e a rezar são usadas para medir o interesse pela religião. A Escala de Atitudes face ao Cristianismo é uma escala do tipo Lickert composta por 24 itens, uns de orientação positiva (itens 2, 3, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 21, 22 e 23) e outros de orientação negativa (itens 1, 5, 7, 8, 16, 18, 20 e 24) e foca temas que se relacionam com os cinco componentes da fé cristã: Deus (itens 9, 10, 11, 12, 17, 19, 21, 23 e 24), Jesus (itens 2, 6, 14, 18 e 22), Bíblia (itens 1 e 16), Rezar/Oração (itens 3, 8, 13, 15 e 20) e Igreja (itens 4, 5 e 7). A escala é composta por 5 hipóteses de resposta para cada item (concordo plenamente, concordo, indeciso, discordo, discordo totalmente).

O Alfa de Cronbach neste estudo com 635 adolescentes, jovens adultos e adultos portugueses foi = 0,96

Escala de Religiosidade de Duke (Koenig, Meador e Pakerson 1997)

A Duke Religion Index (Koenig, Meador e Pakerson, 1997) mede três das maiores dimensões da religiosidade: a dimensão organizacional, a não organizacional e a religiosidade intrínseca. A escala é composta por 5 itens, sendo o primeiro sobre a religiosidade organizacional (frequência da igreja ou outros serviços religiosos), a segunda sobre a religiosidade não organizacional (actividades religiosas privadas como rezar, meditar ou estudo da Bíblia) e os 3 últimos itens referentes à dimensão intrínseca da religiosidade (experiência e crença religiosa).

O Alfa de Cronbach neste estudo com 635 adolescentes, jovens adultos e adultos portugueses foi = 0,84 –
Orientação Intrínseca

Escala do Bem-Estar Espiritual (Paloutzian e Ellison, 1982, Ferreira, 2006)

A Escala do Bem-Estar Espiritual foi desenvolvida como uma medida geral da qualidade subjectiva de vida, sendo vista como holística. É uma medida psicológica global sobre a percepção do Bem-Estar espiritual. Foi desenvolvida por Paloutzian e Ellison em 1982 e por Ellison em 1983. A escala foi concebida para medir nas pessoas o seu bem-estar espiritual global, sendo percebida por eles como uma sensação de bem-estar religioso e de bem-estar existencial. Na elaboração da escala foram consideradas e incluídas tanto a dimensão religiosa como a psicossocial. Na dimensão religiosa é focada a forma como cada um percebe o bem-estar na sua vida espiritual e como se expressa em relação a Deus e na dimensão psicossocial refere-se a como a pessoa está adaptada ao seu auto-conceito, à comunidade e ao que o rodeia. Esta componente envolve os propósitos de vida, a satisfação com a vida e as experiências positivas e negativas. Com base nestes conceitos foi construída a escala do Bem-Estar Espiritual com 20 itens, que está dividida em duas sub-escalas – o Bem-Estar Religioso e o Bem-Estar Existencial, cada uma com 10 itens. A escala tem 6 hipóteses de resposta variando do 1 – discordo fortemente, ao 6 – concordo fortemente. Em cada sub-escala os escores podem variar do 10 ao 60, sendo que na escala total os escores podem variar do 20 ao 120.

O Alfa de Cronbach neste estudo com 635 adolescentes, jovens adultos e adultos portugueses foi = 0,92 – Bem-Estar Religioso e 0,75 – Bem-Estar Existencial

Escala dos Afectos Positivos e Negativos (Watson, Clark e Tellegen, 1988, Simões, 1993)

A escala original – Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) foi desenvolvida por Watson, Clark e Tellegen em 1988, é composta por 20 itens e surge da necessidade de desenvolver uma medida para avaliar o afecto positivo e negativo que fosse de fácil aplicação, sendo breve e válida. A versão utilizada neste estudo é uma escala de 22 itens, validada por Simões (1993), tendo o investigador acrescentado 1 item em cada subescala. A consistência interna desta escala apresentou um alfa de Cronbach de 0,82 para os Afectos Positivos (0,88 na versão original) e 0,85 para a subescala dos Afectos Negativos (0,87 na versão original).

O Alfa de Cronbach neste estudo com 635 adolescentes, jovens adultos e adultos portugueses foi = 0,82 – Afectos Positivos e 0,81 – Afectos Negativos no estudo realizado por Ferreira e Neto, 2010).

Escala de Satisfação com a Vida (Diener, Emmons, Larson e Griffin, 1985; Neto, 1999)

A Escala de Satisfação com a Vida foi na sua versão original estruturada e aplicada por Diener et al. (1985) com o objectivo de, cada indivíduo avaliar a qualidade da sua própria vida. Em Portugal a Escala foi validada por Neto et al. em 1990 com professores do ensino básico e secundário, tendo obtido uma consistência interna de 0,78.

Na opinião de Neto (1997, p.144) os autores “desenvolveram a Escala de Satisfação com a Vida (SWLS) preenchendo a necessidade de uma escala multi-item para medir a satisfação com a vida enquanto processo de julgamento cognitivo”.

A Escala é constituída por 5 itens de orientação positiva, com 7 hipóteses de resposta (escala tipo Likert) – do fortemente em desacordo ao fortemente de acordo, variando a pontuação de cada sujeito entre um mínimo de 5 e o máximo de 35 pontos.

Num estudo com alunos portugueses católicos do ensino superior (Ferreira e Neto, 2002) o alfa de Cronbach obtido foi de 0,78 (igual à que foi obtida por Neto et al. em 1990 com uma amostra de 308 professores portugueses).

O Alfa de Cronbach neste estudo com 635 adolescentes, jovens adultos e adultos portugueses foi = 0,84

Escala de Solidão (Russell, Peplau, Ferguson, 1978; Neto, 1989)

A escala de solidão da UCLA (“University of California at Los Angeles”), foi estruturada e testada originalmente por Russel, Peplau e Ferguson, 1978; Russel, Peplau e Cutrona, 1980. Em Portugal foi validada por Neto em 1989.

Existem diversas abordagens teóricas da solidão, sendo perspectivas ligadas ao trabalho clínico, à análise social e à investigação que focam a natureza do fenómeno e as suas causas. De acordo com Neto (1992, p.21) Os autores vêem normalmente a solidão como uma experiência desagradável”, sendo experienciada por “uma vasta camada da população”. Têm sido utilizados diversos instrumentos para avaliar a solidão – uns fazendo uma abordagem unidimensional – “a solidão é encarada como um fenómeno unitário que varia sobretudo na intensidade experienciada”; e outras fazendo uma abordagem multidimensional – “considera a solidão um fenómeno multifacetado que não pode ser apreendido só por uma medida global de solidão” (Neto, 1992, p.22). A Escala de Solidão da UCLA é uma abordagem unidimensional da solidão como estado psicológico. A escala é constituída por 18 itens de escolha múltipla de quatro hipóteses de resposta (1-nunca, 2-raramente, 3-algumas vezes e 4-muitas vezes).

O Alfa de Cronbach neste estudo com 635 adolescentes, jovens adultos e adultos portugueses foi = 0,82

Escala de Idadismo (Fraboni, Salstone e Hughes, 1990, Neto, 2004)

O termo idadismo foi inicialmente usado para descrever o preconceito e a discriminação perante pessoas idosas (Butler, 1969). A escala original – Fraboni Scale of Ageism (Fraboni et al, 1990) era composta por 29 itens que analisam as componentes cognitiva e afectiva do idadismo. A adaptação portuguesa é composta por 22 itens (Neto, 2004). As hipóteses de resposta apresentam-se numa escala de Lickert de 7 pontos (1 – fortemente em desacordo e 7 – fortemente de acordo).

O Alfa de Cronbach neste estudo com 635 adolescentes, jovens adultos e adultos portugueses foi = 0,89

No que se refere ao procedimento, os questionários foram aplicados na região centro de Portugal (distritos de Lisboa, Santarém e Setúbal). Foram aplicados pelos investigadores e preenchidos em regime de voluntariado, sendo o anonimato assegurado. Os dados das diferentes amostras, de acordo com os 3 grupos de idade, começaram a ser recolhidos em 2008 - adolescentes, (estudantes do ensino básico e secundário), 2009 - jovens adultos (estudantes do ensino superior) e 2010 - adultos. O tratamento dos dados foi feito no programa de análise estatística spss, sendo analisadas as frequências, as características das escalas utilizadas, nomeadamente no que se refere à consistência interna dos conceitos em estudo e as correlações existentes entre as diversas medidas religiosas e psicológicas.

Resultados

De acordo com os dados apresentados (na especificação de cada escala) podemos referir que, na generalidade e para esta amostra, os instrumentos utilizados têm uma boa consistência interna.

Foi verificada a influência do género, da prática religiosa e da idade.

No que se refere ao género, existem diferenças significativas em diversas medidas utilizadas:

- As raparigas e as mulheres têm atitudes mais favoráveis ao cristianismo, sentem maior bem-estar religioso ($F_{(1,633)} = 14,7; p < 0,05$) e frequentam mais a igreja ou outros locais religiosos do que os rapazes e os homens ($F_{(1,633)} = 6,9; p < 0,01$). São também mais satisfeitas com a vida ($F_{(1,633)} = 7,9; p < 0,01$) do que os rapazes e os homens.

- Os rapazes e os homens sentem-se mais sós ($F_{(1,633)} = 14,7; p < 0,01$) e são mais discriminatórios em relação à idade ($F_{(1,633)} = 9,1; p < 0,01$) do que as raparigas e mulheres inquiridas.

A religiosidade também influencia: verificou-se que os crentes praticantes têm atitudes mais favoráveis ao cristianismo ($F_{(1,632)} = 186,3; p < 0,01$), sentem maior bem-estar religioso ($F_{(1,632)} = 121,2; p < 0,01$) e existencial ($F_{(1,632)} = 4,64; p < 0,01$) revelam ter mais afetos positivos ($F_{(1,632)} = 4,32; p < 0,01$) e são mais satisfeitos com a vida ($F_{(1,632)} = 4,68; p < 0,01$).

Apresenta-se de seguida, no quadro 3 a diferenças existentes em relação à idade, sendo considerados os valores dos três grupos em estudo.

Quadro 3 – Diferenças entre adolescentes, jovens adultos e adultos nas medidas religiosas e psicológicas

| | Grupos de idade | Médias | F |
|--|-----------------|--------|-------------|
| Atitudes face ao Cristianismo | 12 – 18 anos | 79,9 | F = 2,534 |
| | 19 – 30 anos | 79,1 | |
| | 31 – 59 anos | 75,6 | |
| Orientação intrínseca a) | 12 – 18 anos | 9,6 | F = 6,219** |
| | 19 – 30 anos | 9,8 | |
| | 31 – 59 anos | 8,7 | |
| Religiosidade Organizacional a) | 12 – 18 anos | 4,1 | F = 4,591** |
| | 19 – 30 anos | 4,2 | |
| | 31 – 59 anos | 3,8 | |
| Religiosidade Não Organizacional a) | 12 – 18 anos | 4,9 | F = 9,531** |
| | 19 – 30 anos | 4,6 | |
| | 31 – 59 anos | 4,2 | |
| Bem Estar Religioso | 12 – 18 anos | 37,7 | F = 8,675** |
| | 19 – 30 anos | 37,5 | |
| | 31 – 59 anos | 41,4 | |
| Bem-Estar Existencial | 12 – 18 anos | 41,8 | F = 134,2** |
| | 19 – 30 anos | 44,4 | |
| | 31 – 59 anos | 34,4 | |
| Afectos Positivos | 12 – 18 anos | 37,3 | F = 1,907 |
| | 19 – 30 anos | 37,6 | |
| | 31 – 59 anos | 38,3 | |
| Afectos Negativos | 12 – 18 anos | 26,1 | F = 2,735 |
| | 19 – 30 anos | 25,8 | |
| | 31 – 59 anos | 24,5 | |
| Satisfação com a Vida | 12 – 18 anos | 23,0 | F = 4,552* |
| | 19 – 30 anos | 24,3 | |
| | 31 – 59 anos | 22,5 | |
| Solidão | 12 – 18 anos | 35,1 | |

| | | | |
|----------|--------------|------|-------------|
| | 19 – 30 anos | 33,2 | F = 244,8** |
| | 31 – 59 anos | 48,1 | |
| Idadismo | 12 – 18 anos | 85,6 | F = 52,8** |
| | 19 – 30 anos | 69,0 | |
| | 31 – 59 anos | 87,2 | |

a) Estas escalas têm os scores invertidos, menor média - maior concordância.

** correlações significativas a $p < .01$

* correlações significativas a $p < .05$

Face aos resultados encontrados, podemos dizer que existem diferenças significativas e que a idade influencia as medidas em estudo:

- Os adultos têm índices mais elevados nas medidas de religiosidade do que os adolescentes e jovens adultos – são mais intrínsecos (acreditam mais em Deus e isso influencia as suas vidas), frequentam mais os locais religiosos, rezam e meditam mais e sentem maior bem-estar religioso.

- Os jovens adultos (seguidos dos adolescentes) são mais satisfeitos com a vida e sentem maior bem-estar existencial e sentem menos solidão do que os adultos.

- Não existem diferenças significativas nos afetos em relação aos 3 grupos de idade.

- Os adultos são mais discriminatórios em relação aos idosos do que os jovens.

De acordo com o que nos tínhamos proposto neste estudo, foram feitas as análises das relações existentes entre as diversas medidas em estudo, verificando-se as correlações entre as medidas religiosas e de bem-estar. Apresentam-se os resultados obtidos no quadro seguinte.

Quadro 4 - Correlações entre as medidas psicológicas e as medidas de religiosidade

| Medidas | Satisfação com a Vida | Afectos Positivos | Afectos Negativos | Solidão | Idadismo |
|----------------------------------|-----------------------|-------------------|-------------------|-----------|-----------|
| Atitudes face ao Cristianismo | 0,148** | 0,81 | - 0,60 | - 0,102* | - 0,116 |
| Religiosidade Organizacional | 0,123* | 0,058 | 0,041 | - 0,054 | - 0,140** |
| Religiosidade Não Organizacional | 0,135** | 0,105* | 0,012 | - 0,134** | 0,196** |
| Religiosidade Intrínseca | 0,091 | 0,049 | 0,090 | - 0,099* | - 0,092 |
| Bem-estar Religioso | 0,310** | 0,116* | - 0,052 | 0,112* | - 0,096* |
| Bem-estar existencial | 0,530** | 0,310** | - 0,270** | - 0,448** | - 0,269** |

** correlações significativas a $p < .01$
* correlações significativas a $p < .05$

No que se refere às relações existentes entre as medidas de religiosidade e as medidas psicológicas e de bem-estar em estudo, podemos dizer que:

- Existem correlações positivas significativas entre as atitudes face ao cristianismo, a religiosidade não organizacional, o bem-estar religioso e existencial e a satisfação com a vida e entre o bem-estar existencial e os afectos positivos.

- Existem correlações negativas significativas entre as atitudes face ao cristianismo, a religiosidade não organizacional, o bem-estar religioso e o idadismo; o bem-estar existencial com os afectos negativos, a solidão e o idadismo.

Conclusão

Este estudo analisa a influência da religiosidade na afetividade e no bem-estar de diferentes grupos de idade, tendo-se verificado se existiam diferenças entre adolescentes, jovens adultos e adultos numa amostra de 635 portugueses com idades compreendidas entre os 12 e os 59 anos.

Podemos concluir que os resultados vão de encontro aos estudos feitos anteriormente e referenciados na introdução e mostram a pertinência das investigações sobre as questões religiosas nas sociedades atuais:

- a idade e o género influenciam a religiosidade - a frequência da igreja ou outro local religioso, o rezar e o bem-estar religiosos aumenta com a idade e é maior nas raparigas e nas mulheres.

- a religiosidade influencia a afetividade e o bem-estar: os indivíduos que têm atitudes mais favoráveis ao cristianismo, que são crentes praticantes e que frequentam mais a igreja sentem maior bem-estar espiritual (religioso e existencial), sentem mais satisfação com a vida (referem que a sua vida está próxima do seu ideal, que têm conseguido as coisas importantes e não mudariam nada), sentem mais afetos positivos (consideram-se pessoas interessadas, entusiasmadas, atenciosas, animadas, fortes, atentos e emocionados), são menos preconceituosas em relação aos idosos e sentem menos solidão do que os indivíduos que não são crentes nem praticantes.

- As pessoas que sentem maior satisfação com a vida e tem maior bem-estar religioso e existencial também são menos discriminatórios em relação aos idosos.

As estruturas familiares e as vivências culturais e religiosas que temos ao longo da vida influenciam a forma como nos relacionamos e manifestamos os nossos afetos. A capacidade de respeitar os outros, as suas crenças, ideias e sentimentos, molda as nossas relações e a forma como exercemos a cidadania.

É assim necessária uma ação educativa cada vez mais abrangente, desenvolvida em parceria com toda a comunidade (escolas, famílias, associações, autarquias e instituições) tornando possível uma efetiva educação para a participação responsável na vida pública e o envolvimento de todos no encontrar de respostas sociais mais ajustadas às realidades e problemáticas existentes.

Referências Bibliográficas

- Abdel-Khalek, A. M. (2011). Subjective well-being and religiosity: a cross-sectional study with adolescents, young and middle-age adults. *Mental Health, Religion & Culture*, 15, 1, 39.
- Allport, G. W., e Ross, J. M. (1967). Personal religious orientation and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 447-457.
- Argyle, M. (2005). *Psychology and Religion. An Introduction*. London: Routledge, 3ª ed. (1ª ed., 2000 by Routledge).
- Argyle e Beit-Hallahmi (1975). *The Social Psychology of Religion*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bradley, D. E. (1995). Religious Involvement and Social Resources: Evidence from the Dataset Americans Changing Lives. *Journal for the Scientific Study of Religion* 34, 259-267.
- Barros, J. H. (2000). *Psicologia da religião*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Benjamins, M. R., Ellison, C. G., Krause, N.M., e Marcum, J. P. (2011). Religion and preventive service use: do congregational support and religious beliefs explain the relationship between attendance and utilization? *Journal of Behavioral Medicine*, 34, 6, 462.
- Butler, R. (1969). Age-ism: another form of bigotry. *Gerontologist*, 9(4): 243-246.
- Canero, J. C. e Solanes, A. (2002). Religião y prejuicio – Una relación paradójica? *Psicologia, Educação e Cultura*, 6, 2, 243-278.
- Chalfant, H. P., Heller, P. L., Roberts, A., Briones, D., Aguirre-Hochbaum, S., e Farr. W. (1990). The Clergy as a Resource for Those Encountering Psychological Distress! *Review of Religious Research*, 31, 305-313.
- Chaves, M., e Higgins, L. H. (1992). Comparing the Community Involvement of Black and White Congregations. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 31, 425-240.
- Cook, S. W., Borman, P. D., Moore, M. A., e Kunkel, M. A. (2000). College student's perceptions of spiritual people and religious people. *Journal of Psychology and Theology*, 28, 125.
- Cornwall, M. (1988). The influence of three agents of religious socialization. In *the religion and family connection*, edited by Darwin Thomas. Provo, Utah: Brigham Young University Religious Studies Center, 207-231.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larson, R. J. e Griffin, S. (1985). The Satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Donahue, M. J. (1985). Intrinsic and extrinsic religiousness: Review and meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 400-419.
- Ellison, C. G., Boardman, J. D., Williams, D. R., e Jackson, J. S. (2001). Religious involvement, stress, and mental health: findings from the 1995 Detroit area study. *Social Forces*, vol. 80, 215-249.
- Ferreira, A. V., e Neto, F. (2002a). Psychometric properties of the Francis Scale of Attitude towards Christianity. *Psychological Reports*, 91, 995-998.
- Ferreira A.V., e Neto, F. (2002b). Dois tipos de internalização religiosa: introjecção e identificação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 6, 2, 321-334.
- Ferreira, A. V. (2006). Religiosidade em alunos e professores portugueses. Tese de doutoramento em Ciências da Educação na especialidade de Educação Intercultural. Lisboa: Universidade Aberta (policopiado).
- Ferreira, A. V., e Neto, F. (2010). Religiosidade e Preconceito em relação à idade em adolescentes, jovens adultos e adultos portugueses. Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Investigar, Inovar e Desenvolver: Desafios das Ciências da Educação.

- Fraboni, M., Salstone, R., e Hughes, S. (1990). The Fraboni Scale of Ageism (FSA): Na attempt at a more precise measure of ageism. *Canadian Journal on Aging*, 9, 56-66.
- Francis, L. J. (1978). Attitude and longitude: A study in measurement. *Character Potencial*, 8, 119-130.
- Francis, L. J. (1987). Measuring Attitudes towards Christianity among 12-18 year old pupils in Catholic schools. *Educational Research*, 29, 230-233.
- Francis, L. J., e Stubbs, M. T. (1987). Measuring attitudes towards Christianity: from childhood into adulthood. *Personality and Individual Differences*, 8, 5, 741-743.
- Galen, L. W., e Kloet, J. D.(2011). Mental well-being in the religious and the non-religious : evidence for a curvilinear relationship. *Mental Health, Religion & Culture*, 14, 7, 673.
- Greeley, A. M. (1992). Religion in Britain, Ireland and the USA. In G. Prior e B. Taylor (Eds.), *British social attitudes, the 9th report* (pp. 51-70). Aldershot: Dartmouth.
- Grier, L. e Gudiel, W. (2011). Can religious beliefs combat negative peer influence during adolescence? *Mental Health, Religion & Culture*, 14, 10, 983.
- Hastings, P. K., e Hoge, D. R. (1970). Religious change among college students over two decades. *Social Forces*, 49, 16-28.
- Hatch, L. R. (1991). Informal Support Patterns of Older African American and White Women: Examining Effects of Family, Paid Work, and Religious Participation. *Research on Aging*, 13, 144-170.
- Hood, Spilka, Hunsberger e Gorsuch (1996). *The Psychology of Religion – An Empirical Approach*. New York: The Guilford Press.
- Inglehart, R. (1990). *Culture Shift in Advanced Industrial Society*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Johnson, D. P., e Mullins, L. C. (1989). Subjective and social dimensions of religiosity and loneliness among the well elderly. *Review of Religious Research*, 31, 3-15.
- Kelley, D. M. (1972). *Why conservative churches are growing*. New York: Harper & Row.
- Koenig, H. G. (1995). Religion and health in later life. In M. A. Kimble, e S. H. McFadden, (Eds.), *Aging, spirituality, and religion: A handbook*. Minneapolis, MN: Fortress Press.
- Koenig, H.G., Meador, K., Parkerson, G. (1997). Religion Index for Psychiatric Research: A 5-item Measure for Use in Health Outcome Studies. *American Journal of Psychiatry*, 154:885-886.
- Koenig, H. G., George, L. K., Meador, K. G. (1997). Religion Index for psychiatric research: A 5-item measure for use in health outcome studies. *American Journal of Psychiatry*, 154 (6), 885.
- Levin, J. S., e Chatters, L. M. (1998). Religion, health, and psychological well-being in the older adults: Findings from three national surveys. *Journal of Aging and Health*, 10, 504-531.
- Meltzes, H. I., Dogra, N., Vostanis, P., e Ford, T. (2011). Religiosity and the mental health of adolescents in Great Britain. *Mental Health, Religion & Culture*, 14, 7, p.703.
- Neighbors, H. W., Musick, M. A., e Williams. D. R. (1998). The African American minister as a source of help for serious personal crises: Bridge or barrier to mental health care? *Health Education and Behavior*, 25, 759-777.
- Neto, F. (1989). Avaliação da solidão. *Psicologia Clínica*, 2, 65-79.
- Neto, F. (1998). *Psicologia Social I*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neto, F. (1992). Solidão, embaraço e amor. Porto: Centro de Psicologia Social.
- Neto, F. (1997). *Estudos de Psicologia Intercultural – Nós e os Outros*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, Coleção Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas.

Neto, F. (2004). Idadismo in Lima, M. E. e Pereira, M. E. (org) *Estereótipos, preconceitos e discriminação – perspectivas teóricas e metodológicas*, pp. 279-231.

Neto, F., e Ferreira, A.V. (2004). Psicologia da religião. In Félix Neto (coord). *Psicologia Social Aplicada*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 160-202.

Paloutzian, R. F. e Ellison, C. W. (1982). Loneliness, spiritual well-being and quality of life. In Peplau e Peplau (Eds), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*. New York: Wiley Interscience, pp.224-237.

Parker, C. A. (1971). Changes in religious beliefs of college students. In M. P. Strommen (Ed.) *Research on religious development: A comprehensive handbook* (pp. 724-776). New York: Hawthorn Books.

Petts, R. J. (2011). Parental religiosity, religious homogeneity, and young children's well-being. *Sociology of Religion*, 72, 4, 389-416.

Russell, D.; Peplau, L.; Cutrona, C. (1980). The Revised UCLA Loneliness Scale: concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, v.39, p.472-480, 1980.

Russell, D.; Peplau, L.; Ferguson, M. (1978). Developing a Measure of Loneliness. *Journal of Personality Assessment*, v.42, p.290-294.

Santos M. E. (2010), Relatório: Educação para a Cidadania. DGIDC, Ministério da Educação.

Simões, A. (1993). São os homens mais agressivos que as mulheres? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII, 387 – 404.

Taylor, R. J., Mattis, J., e Chatters, L. M. (1999). Subjective religiosity among African Americans: A Synthesis of findings from five national samples. *Journal of Black Psychology*, 25, 524-543.

Watson, D., Clark, L. e Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive e negative affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063 – 1070.

Witter, R. A., Stock, W. A., Okun, M. A., e Haring, M. J. (1985). Religion and subjective well-being in adulthood: a quantitative synthesis. *Review of Religious Research*, 26, 332-342.

SIMPÓSIOS

COMPETÊNCIAS EM LÍNGUA PORTUGUESA À SAÍDA DA LICENCIATURA: O CASO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA DA ESELX (2010-11)

Adriana Cardoso

Escola Superior de Educação de Lisboa

acardoso@eselx.ipl.pt

Maria João Hortas

Escola Superior de Educação de Lisboa

mjhortas@eselx.ipl.pt

Encarnação Silva

Escola Superior de Educação de Lisboa

esilva@eselx.ipl.pt

Tiago Tempera

Escola Superior de Educação de Lisboa

tiagot@eselx.ipl.pt

Resumo: O presente artigo tem como objetivo geral analisar o desempenho dos alunos da licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação de Lisboa na prova de língua portuguesa de acesso ao 2º Ciclo de estudos, no ano letivo de 2010-11. Em concreto, procurar-se-á: (i) caracterizar os candidatos; (ii) identificar as áreas de maior insucesso no âmbito das competências em avaliação (leitura, escrita e conhecimento linguístico).

Palavras-chave: Prova de Língua Portuguesa, ensino superior, leitura, escrita, conhecimento linguístico.

Abstract: The main goal of this paper is to analyze how graduates in Basic Education from the Higher Education College of Lisbon performed the exam of Portuguese that provides access to the 2nd Cycle of higher education in the 2010-11 school year. The specific goals are: (i) to characterize the candidates; (ii) to identify the strengths and weaknesses of the skills under examination (reading, writing and linguistic knowledge).

Palavras-chave: Portuguese exam, higher education, reading, writing, *linguistic knowledge*.

1. Introdução

Nos termos do artigo 10.º do Decreto-Lei n.º43/2007, de 22 de fevereiro de 2007, “É condição geral de ingresso nos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre em cada uma das especialidades a que se refere o anexo, o domínio, oral e escrito da língua portuguesa.” Este enquadramento legal determina ainda que “Compete ao órgão legal e estatutariamente competente de cada estabelecimento de ensino superior proceder à avaliação da condição a que se refere o número anterior, adotando para tal a metodologia que considere mais adequada.”

De acordo com o estabelecido na ata n.º2/2010 do Conselho Técnico-Científico da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), de 24 de março de 2010, no ano letivo de 2009/2010 realizou-se uma prova de língua portuguesa de acesso ao 2º ciclo de estudos. Tal como previsto na ata acima mencionada, esta prova teve um caráter eliminatório para todos os mestrados, funcionando adicionalmente como critério de seleção para os mestrados em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico.

De acordo com o estabelecido na ata n.º6/2011 do Conselho Técnico-Científico, de 27 de abril de 2011, a prova teve novamente lugar no ano letivo de 2010/11. Neste ano, foram realizadas duas chamadas em datas distintas. Os estudantes podiam inscrever-se numa das duas chamadas ou em ambas, prevalecendo, no último caso, a classificação obtida na segunda chamada.

Neste artigo, centrar-nos-emos apenas na apresentação da prova da 1ª chamada, realizada a 18 de julho de 2011. Apesar de 139 candidatos terem realizado esta prova, na análise e discussão dos resultados são consideradas apenas 114 provas, que correspondem aos candidatos que frequentaram a licenciatura de Educação Básica da ESELx.

2. Os candidatos à prova de língua portuguesa

2.1. O grupo

Os candidatos à prova de língua portuguesa no letivo de 2010-11 sobre os quais vai incidir este estudo fazem parte do grupo de 191 alunos que estavam inscritos no 3º ano do curso de licenciatura em Educação Básica. A sua caracterização será efetuada a partir da análise de questionários que foram aplicados em todas as turmas no final do ano letivo acima indicado. O número de respondentes foi de 159 estudantes, dos quais 95,5% são do sexo feminino. As suas idades oscilam entre os 20 e 43 anos, situando-se a média nos 22 anos.

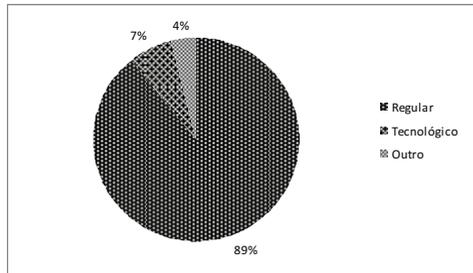
Aproximadamente 80% dos estudantes são naturais de concelhos da Área Metropolitana de Lisboa e a quase totalidade (99%) reside em concelhos deste território. Contudo, a análise da naturalidade das famílias revela que 40% destas não residem atualmente no distrito onde nasceram. Desagregando a informação de que dispomos, segundo os distritos de origem dos familiares, constatamos que estes estudantes são, na sua maioria, descendentes de famílias oriundas de diversas regiões do país que migraram para os distritos de Lisboa e Setúbal, provavelmente nos anos 70 e 80 do século passado.

2.2. Os percursos escolares e a opção pelo curso

Em relação ao percurso escolar anterior destes estudantes, constatamos que a maioria frequentou o ensino secundário regular e só uma minoria realizou o seu percurso no ensino tecnológico ou frequentou outro tipo de curso (Figura 1). Entre a diversidade de áreas de formação frequentadas, a área das Ciências Humanas e Sociais é a principal área de origem destes estudantes (53%). Em segundo lugar, surge a área de Ciências e Tecnologia e, na terceira posição, a área de Ciências Sociais e Economia (Figura 2).

Figura 1

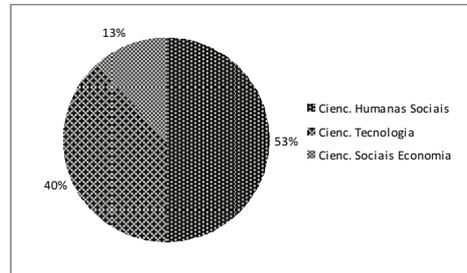
Curso frequentado no ensino secundário



Fonte: questionários aos alunos, 3º ano, 2010-11

Figura 2

Curso frequentado no ensino secundário regular

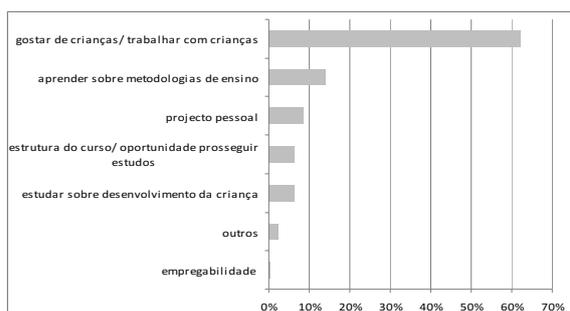


Fonte: questionários aos alunos, 3º ano, 2010-11

Para 83,5% destes estudantes, a escolha da licenciatura em Educação Básica foi a primeira opção na sua candidatura ao ensino superior. Entre os motivos que enunciam para justificar a escolha do curso, 60% dos estudantes referem “o gosto em trabalhar com crianças” ou o “gostar de crianças”. As restantes referências surgem a uma distância significativa da anterior e relacionam-se com: (i) a formação para ser professor ou educador de crianças (como por exemplo, as aprendizagens sobre metodologias de ensino e os estudos sobre o desenvolvimento da criança); (ii) a concretização de um projeto pessoal, que em alguns casos já se iniciou anteriormente com o trabalho desenvolvido com crianças em centros de atividades de tempos livres ou em colónias de férias; (iii) aspetos relacionados com a estrutura do curso e a oportunidade de prosseguir estudos num 2º ciclo de formação (Figura 3). Todos estes fatores justificam a candidatura à realização da prova de língua portuguesa para aceder a um mestrado profissionalizante.

Figura 3

Motivos para a escolha do curso



Fonte: questionários aos alunos, 3º ano, 2010-11

3. A prova de língua portuguesa de acesso aos mestrados profissionalizantes

3.1. Apresentação da prova

A prova de língua portuguesa encontra-se organizada em três grupos, que incidem sobre diferentes competências. As competências em avaliação e respetiva cotação são apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1

Competências em avaliação na prova de língua portuguesa

| Grupos | Competências | Cotação (0-200) |
|-----------|--------------------------|-----------------|
| Grupo I | Leitura | 60 pontos |
| Grupo II | Escrita | 100 pontos |
| Grupo III | Conhecimento linguístico | 40 pontos |

No Grupo I, é apresentado um texto para leitura, seguido de três exercícios de resposta fechada que visam avaliar a competência de leitura do candidato. As subcompetências avaliadas em cada um dos exercícios e respetiva cotação são apresentadas na Tabela 2.

Tabela 2

Subcompetências em avaliação na leitura

| Exercício | Subcompetências | Cotação (0-60) |
|--|--|----------------|
| 1. V ou F | Compreende as ideias centrais do texto | 20 pontos |
| 2. Estabelecimento de correspondências | Localiza informação específica e realiza inferências | 20 pontos |
| 3. Preenchimento de lacunas | Estabelece relações lógicas entre diferentes partes do texto | 20 pontos |

No Grupo II, solicita-se a produção de um texto escrito. O texto a produzir envolve predominantemente uma sequência textual argumentativa e é orientado quanto ao tema e à extensão. Os temas propostos (em alternativa) são: (i) a circulação de livros eletrónicos; (ii) a existência de um exame de entrada na carreira docente. Como elementos desencadeadores de reflexão, são apresentadas duas citações nas quais os autores tomam uma posição face ao tema. O texto a produzir deve ter cerca de 350 palavras.

O texto escrito é avaliado tendo em conta o domínio de estratégias de estruturação temática e discursiva e a correção linguística. Na Tabela 3, apresentam-se as subcompetências avaliadas e a cotação atribuída a cada um destes itens.

Tabela 3

Subcompetências em avaliação na escrita

| | Subcompetências | Cotação (0-100) |
|------------------------------------|--|-----------------|
| Estruturação temática e discursiva | Constrói uma linha de argumentação lógica, com apresentação de argumentos e contra-argumentos pertinentes e fundamentados. Estrutura o texto, com recurso a estratégias discursivas adequadas à defesa de um ponto de vista. Elabora um texto coerente e coeso. Usa de forma adequada o reportório lexical. | 60 pontos |
| Correção linguística | Produz um discurso correto nos planos lexical, morfológico, sintático, ortográfico e de pontuação. | 40 pontos |

Para a avaliação da estruturação temática e discursiva estão previstos níveis de desempenho em função de descritores: 5 níveis de desempenho e 4 níveis intermédios¹. A título ilustrativo, apresentam-se os descritores para o nível máximo, ao qual são atribuídos 60 pontos:

Tabela 4

Avaliação da estruturação temática e discursiva: descritores para o nível máximo

| |
|---|
| <p>Trata, sem desvios, o tema proposto.</p> <p>Mobiliza sempre, com eficácia argumentativa, informação rigorosa e diversificada:</p> <p>produz um discurso coerente e sem qualquer tipo de ambiguidade;</p> <p>define de forma inequívoca o seu ponto de vista;</p> <p>fundamenta o ponto de vista apresentado em, pelo menos, dois argumentos distintos e pertinentes, cada um deles ilustrado com, pelo menos, um exemplo significativo.</p> <p>Redige um texto estruturado, refletindo uma planificação e evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual:</p> <ul style="list-style-type: none">• apresenta um texto constituído por três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão), individualizadas, devidamente proporcionadas e articuladas entre si de modo consistente;• marca corretamente os parágrafos; |
|---|

¹ Os critérios de avaliação do Grupo II são adaptados dos critérios de avaliação propostos pelo GAVE para os exames nacionais de Português do Ensino Básico e Secundário, disponíveis em: <http://www.gave.min-edu.pt/np3/388.html>.

- utiliza, com adequação, conectores diversificados e outros mecanismos de coesão textual.

Faz uso correto do registo de língua adequado ao texto, eventualmente com esporádicos afastamentos, que se encontram, no entanto, justificados pela intencionalidade do discurso e marcados (com aspas e sublinhados).

Mobiliza expressivamente, com adequação e intencionalidade, recursos de língua (repertório lexical variado e pertinente, modalização...).

Para a avaliação da correção linguística estão previstos os fatores de desvalorização apresentados na Tabela 5:²

Tabela 5

Avaliação da correção linguística: fatores de desvalorização

| Fatores de desvalorização | Desvalorização (pontos) |
|--|-------------------------|
| Erro inequívoco de pontuação. | 2 pontos |
| Erro de ortografia (incluindo erro de acentuação, erro por ausência de maiúscula quando obrigatória e erro de translineação). | 2 pontos |
| Erro por incumprimento das regras de citação de texto (ausência ou uso indevido de aspas, ausência de indicador de corte de texto, etc) ou de referência a títulos de obra(s). | 2 pontos |
| Erro de sintaxe. | 5 pontos |
| Erro de impropriedade lexical. | 5 pontos |

Por fim, o Grupo III visa avaliar o conhecimento linguístico dos alunos, através da realização de três exercícios de resposta fechada. As subcompetências avaliadas em cada um dos exercícios e respetiva cotação são apresentadas na Tabela 6.

² Se, da aplicação destes fatores de desvalorização, resultar uma classificação inferior a zero pontos, é atribuída à correção linguística a classificação de zero pontos.

Tabela 6

Subcompetências em avaliação no conhecimento linguístico

| Exercício | Subcompetências | Cotação (0-40) |
|--|---|----------------|
| 1. Inserção de sinais de pontuação num texto não pontuado. | Usa corretamente os sinais de pontuação. | 15 pontos |
| 2. Preenchimento de lacunas | Usa de forma adequada as palavras funcionais em contextos de subordinação e seleção verbal. | 15 pontos |
| 3. Escolha múltipla | Escolhe itens lexicais adequados ao contexto. | 10 pontos |

3.2. Resultados globais

Como já foi referido, a primeira chamada da prova de língua portuguesa foi realizada por 114 alunos do 3º ano da licenciatura em Educação Básica da ESELx (ano letivo 2010/11). Para a análise dos resultados da prova, foram considerados 5 níveis de desempenho, com os intervalos previstos na Tabela 7. Os níveis propostos correspondem às seguintes designações: A – Muito Bom; B – Bom; C – Satisfaz; D – Não Satisfaz; E – Fraco.

Tabela 7

Intervalos de pontos, por nível

| Nível | Pontos |
|-------|-----------|
| A | 165 – 200 |
| B | 135 – 164 |
| C | 95 – 134 |
| D | 65 – 94 |
| E | 0 – 64 |

Na Tabela 8, são apresentados os resultados globais da prova por nível de classificação. A leitura da Tabela permite verificar que mais de metade dos alunos (63,2%) se situa no nível C e que 27,2% dos estudantes obtêm níveis A e B. Numa escala de 0 a 200, a média foi de 120 pontos, tendo a nota máxima sido 178 e a mínima 62.

Tabela 8

Resultados globais, por níveis

| Nível | Nº de alunos | % |
|-------|--------------|-------|
| A | 5 | 4,4 |
| B | 26 | 22,8 |
| C | 72 | 63,2 |
| D | 10 | 8,8 |
| E | 1 | 0,9 |
| Total | 114 | 100,0 |
| | Média | 120 |
| | Nota máxima | 178 |
| | Nota mínima | 62 |

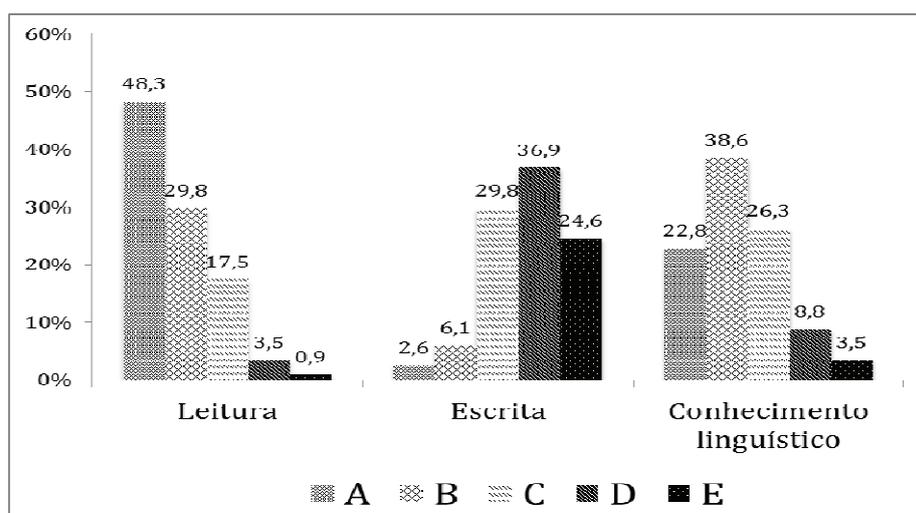
Fonte: Primeira chamada da prova de língua portuguesa, 2010-11

3.3. Resultados por competência

A Figura 4 mostra a distribuição dos resultados pelos 5 níveis de desempenho em cada uma das competências em avaliação (leitura, escrita e conhecimento linguístico). Verifica-se um predomínio de nível A na leitura, de nível D na escrita e de nível B no conhecimento linguístico, não existindo portanto um desempenho uniforme dos alunos nas diferentes competências.

Figura 4

Resultados da prova de língua portuguesa por competência e por nível.

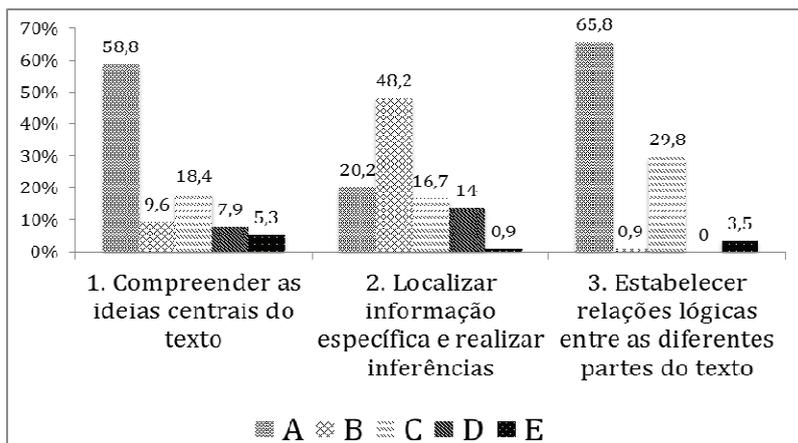


Fonte: Primeira chamada da prova de língua portuguesa, 2010-11

A figura 5 permite fazer uma leitura do desempenho dos alunos na leitura (Grupo I), em cada uma das subcompetências em avaliação. A partir dos dados apresentados, é possível concluir que existe um predomínio de nível A nos exercícios 1 e 3, que envolvem, respetivamente, a compreensão das ideias centrais do texto e o estabelecimento de relações lógicas entre as diferentes partes do texto. Por contraste, existe um predomínio de nível B no exercício 2, que requer a localização de informação específica e a realização de inferências.

Figura 5

Resultados da leitura, por subcompetência e por níveis

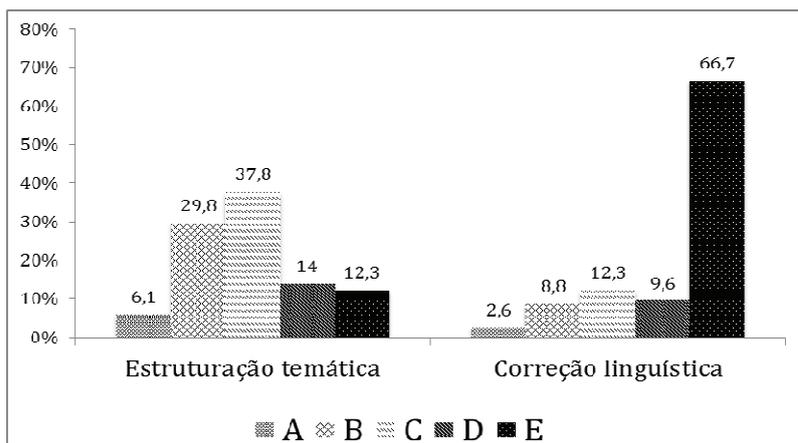


Fonte: Primeira chamada da prova de língua portuguesa, 2010-11

Quando aos resultados obtidos na escrita (Grupo II), os dados apresentados na Figura 6 mostram que há um predomínio de nível C na estruturação temática e de nível E na correção linguística.

Figura 6

Resultados da escrita, por subcompetência e por níveis



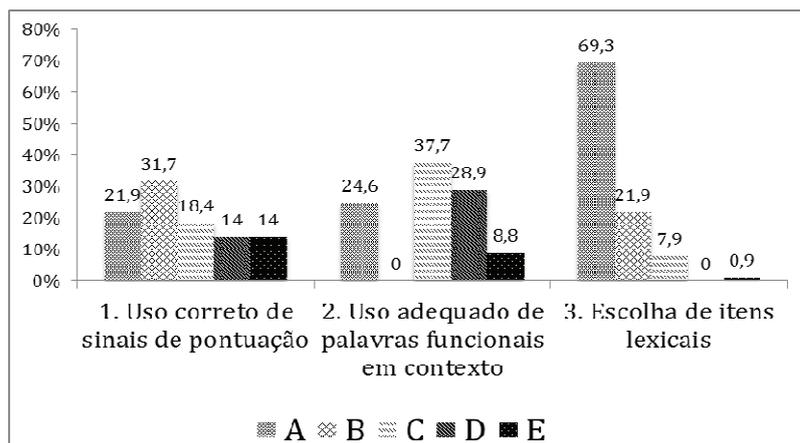
Fonte: Primeira chamada da prova de língua portuguesa, 2010-11

Finalmente, no conhecimento linguístico (Grupo III), o melhor desempenho observa-se no exercício 3, que envolve a escolha de itens lexicais. De resto, verifica-se um predomínio de nível B no exercício 1, que requer o uso correto

dos sinais de pontuação, e de nível C no exercício 2, que envolve o uso adequado de palavras funcionais em contexto.

Figura 7

Resultados do conhecimento linguístico, por subcompetência e por níveis



Fonte: Primeira chamada da prova de língua portuguesa

3.4. Discussão dos resultados

A competência em que os alunos tiveram piores resultados foi claramente na escrita. Como se pode observar na Figura 4, a maioria dos alunos situa-se nos níveis D e E (Não Satisfaz e Fraco, respetivamente).

Como é sabido, para se escrever um bom texto, é necessário dominar regras e princípios que podem ser associados a diferentes níveis estruturais: superestrutura, macroestrutura e microestrutura (cf. Van Dijk 1983/1989). Ora o que os resultados obtidos na escrita demonstram (cf. Figura 6) é que ao nível da super e macro-estrutura os resultados situam-se maioritariamente em níveis positivos. O problema reside claramente no nível da micro-estrutura, que nesta prova é avaliada no item *correção linguística*.

Neste domínio, as áreas críticas (Peres & Móia, 1995) da produção escrita dos nossos alunos situam-se sobretudo ao nível da ortografia, da acentuação, da pontuação, da seleção (verbal, nominal e adjetival), da concordância, do encaixe de subordinadas adverbiais e de impropriedade lexical. Em (1) a (22) abaixo são apresentados exemplos para cada uma destas áreas críticas:³

[ortografia]

(1) (...) não só pelas enúmeras vantagens que proporcionam aos seus utilizadores (...)

(2) (...) são apenas alguns dos prigos que poderão colocar em risco a saúde (...)

(3) (...) o que à algum tempo atrás só era possível através do jornal e da revista impressa (...)

³ Por facilidade de exposição, em cada um dos exemplos, só é destacado graficamente o problema que está a ser ilustrado.

(4) (...) alguns dos cargos de emprego referidos anteriormente irião desaparecer (...)

[acentuação]

(5) mas estes não passam de informação colada que vai desaparecer quando fôr mais preciso.

(6) E voltando à grande questão, qual será a formula mágica?

[pontuação]

(7) Isto porque Ø apesar de termos uma boa formação a nível de conteúdos programáticos Ø não a exploramos como deve de ser (...).

(8) Nuno Crato₁ afirma que os novos professores terminam a sua formação sem preencherem os requisitos mínimos necessários para o bom exercer da sua profissão.

[seleção verbal]

(9) A utilização dos meios informáticos veio a tornar mais prática e eficaz a vida de muitos trabalhadores (...)

(10) (...) queremos transmitir para os nossos alunos todo o conhecimento (...)

(11) Por outro lado, não nos podemos esquecer Ø que o mundo dos livros vai para além da busca de informação.

(12) Também é verdade que nos lembramos dos professores Ø que não gostávamos (...)

[seleção nominal]

(13) Quando compramos um livro, temos a certeza Ø que estes estão assegurados pela editora (...)

(14) É uma verificação da evolução e do progresso a que somos alvo, diariamente.

[seleção adjetival]

(15) Estou consciente Ø que as novas tecnologias são responsáveis pelas mudanças (...)

[concordância]

(16) O uso excessivo das novas tecnologias levam as pessoas a esquecer, a descurar os “bons” livros (...)

(17) É também importante salientar que cada caso é um caso e que as médias finais de curso de cada licenciado pode estar em concordância com os critérios e exigência de cada escola (...).

(18) (...) todas as crianças têm o direito a um ensino eficaz, que lhes permitam serem actores educativos da sua própria aprendizagem.

[encaixe de subordinadas adverbiais]

(19) Creio que seria muito mais significativa a avaliação das capacidades do aluno em formação através de uma observação minuciosa do seu comportamento, habilidade e capacidade de transmissão de saberes, relacionando com a sua nota final de curso, para ver se esta de facto corresponde à realidade.

(20) Verifica-se, pois, que nas escolas privadas os licenciados entram a concurso público com médias significativamente superiores aos das escolas públicas, não sendo, no entanto, sinónimo de melhor formação, muitas vezes verificando-se precisamente o contrário.

[impropriedade lexical]

(21) (...) penso que este é um tema que poderá ser brevemente levado a hasta pública e sob o qual decorrerá “muita tinta” (...)

(22) (...) num sociedade em que já pouca ou quase nula importância é dada à leitura (...)

Na discussão dos resultados das provas, merece ainda especial menção o contraste que se observa entre os resultados obtidos na correção linguística (Grupo II) e os resultados obtidos no Conhecimento Linguístico (Grupo III). Assim, enquanto na correção linguística a maioria dos alunos se situa no nível E, no conhecimento linguístico a maioria situa-se no nível B (cf. Figura 4). Em termos práticos, tal facto significa que os alunos, quando resolvem exercícios especialmente desenhados para avaliar aspetos microestruturais (como a escolha de itens lexicais ou o uso de pontuação), têm um bom desempenho. Porém, em situações concretas de escrita, não mobilizam esse conhecimento, produzindo textos com problemas de pontuação, com impropriedades lexicais, entre outros.

Estes resultados mostram que as competências de escrita requerem tempo, treino e reflexão. Se, depois de doze anos de escolarização, os alunos revelam problemas de escrita como os ilustrados em (1)-(22), então não se poderá esperar que todas as dificuldades possam ser ultrapassadas num semestre ou numa unidade curricular específica. Será necessário desenvolver um esforço conjunto nas diferentes unidades curriculares de forma a que os problemas de escrita possam ser identificados e problematizados à medida que vão surgindo nos diferentes géneros textuais produzidos pelos alunos. De acordo com Beacco, Coste, van de Ven & Vollmer (2010, p. 20), é preciso que os alunos compreendam que os conhecimentos se exprimem e circulam sob a forma de diferentes géneros discursivos e alarguem o seu repertório de géneros de forma a tornarem-se competentes na sua compreensão e produção. Um bom domínio escrito da língua é determinante no percurso académico dos estudantes e é indispensável na sua futura inserção e progressão na profissão de professor e ou educador para a qual se estão a preparar.

4. Sugestões para o futuro

O estudo apresentado permitiu ainda identificar os pontos mais positivos e menos positivos do modelo de prova adotado para avaliar o domínio de língua portuguesa dos candidatos aos mestrados profissionalizantes.

Como aspetos mais positivos destacam-se:

- (i) o facto de a estrutura da prova permitir avaliar o desempenho dos alunos por competência e subcompetência;
- (ii) a existência de critérios de correção bem definidos (por níveis de desempenho e fatores de desvalorização), que permitem uma análise diferenciada das diferentes subcompetências envolvidas na escrita.

Para o futuro, e caso se mantenha a realização de uma prova de língua portuguesa para o acesso aos mestrados profissionalizantes, propõe-se que sejam repensados dois aspetos essenciais. Em primeiro lugar, deve ser repensada a forma de avaliar o conhecimento linguístico dos candidatos, dado que, como já foi referido, o sucesso na realização de exercícios como os propostos no Grupo III não corresponde a um efetiva mobilização destes aspetos na produção de textos. Em segundo lugar, deve ser repensada a avaliação da compreensão leitora, de forma a diversificar o género de textos apresentados e identificar de forma unívoca a subcompetência em avaliação em cada questão.

É ainda fundamental que, no âmbito diferentes unidades curriculares, e de acordo com a perspetiva defendida por Beacco, Coste, van de Ven & Vollmer (2010, p. 28), os estudantes comecem a ter consciência de que o conhecimento não se reduz a um bom domínio da língua, mas que este tem um impacto positivo na construção e explicitação do conhecimento nas diferentes áreas do saber.

Como referem Newby, Allan, Fenner, Jones, Komrowska & Soghikyan (2007), ao longo da licenciatura, os professores devem ajudar os estudantes a compreender que precisam não só de aprender língua, mas também de construir a convicção de que ter uma boa proficiência linguística é fundamental para um bom desempenho académico e profissional. Só com esta consciência os estudantes se empenharão na melhoria das suas competências linguísticas, que é, afinal, o grande objetivo da realização desta prova.

Referências bibliográficas

Beacco, J.-C., Coste, D., van de Ven, P.-H. & Vollmer, H. (2010). *Langue et matières scolaires – Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques. Consultado a 12 de janeiro de 2012, em: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/KnowledgeBuilding2010_fr.pdf

Newby, D., Allan, R., Fenner, A.-B., Jones, B., Komrowska, H. & Soghikyan, K. (2007). *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale. Un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Centre européen pour les langues vivantes. Documento consultado em 12 de janeiro de 2012, em http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_F_internet.pdf

Van Dijk, T. (1983/1989). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

Peres, J. & Mória, T. (1995). *Áreas Críticas da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.

A REALIDADE DA OBESIDADE INFANTIL EM PORTUGAL: EPIDEMIOLOGIA, DETERMINANTES E INTERVENÇÃO

Graça Andrade

Escola Superior de Tecnologia de Lisboa

mgandrade@estesl.ipl.pt

Ana Gomes

Escola Superior de Tecnologia de Lisboa

ana.gomes@estesl.ipl.pt

Joana Sousa

Escola Superior de Tecnologia de Lisboa

joana.sousa@estesl.ipl.pt

Resumo: A obesidade é apontada como o distúrbio nutricional mais frequente em crianças e adolescentes nos países desenvolvidos e a sua prevalência tem vindo a aumentar a nível mundial a um ritmo alarmante. Neste artigo, são apresentados três estudos que se coordenam entre si. No primeiro estudo, avalia-se a prevalência de pré-obesidade (22,6%) e de obesidade (7,8%) infantojuvenil em Portugal, apresentando valores superiores nos rapazes e nos adolescentes mais jovens. Em relação aos hábitos alimentares, verifica-se que o consumo de alimentos de características nutricionais de baixa qualidade é superior no grupo normoponderal. Em relação à atividade física, quanto maior o índice de atividade física menor o percentil de I.M.C.. No estudo sobre determinantes parentais, salienta-se que a grande maioria dos pais das crianças com excesso de peso tendem a sub-avaliar o peso da criança. Outro aspeto relevante é a confirmação de que o conhecimento nutricional dos pais influencia claramente os hábitos alimentares das crianças. Por fim, é apresentado um projeto de intervenção que, intervindo nos determinantes parentais, visa a mudança das suas crenças e comportamentos, de modo a promoverem mudanças alimentares nos seus filhos.

Palavras chave: obesidade infantil, determinantes parentais, intervenção

Abstract: Obesity is the most common nutritional disorder in children and adolescents in developed countries and its prevalence is increasing worldwide. This article presents three interrelated studies. The first study evaluates the prevalence of pre-obesity (22.6%) and obesity (7.8%) in Portuguese children and youth, with higher values in boys and younger adolescents. Regarding eating habits the consumption of low nutritional quality foods is higher in the normal weight children. Physical activity is inversely correlated with BMI. The second study, on the parental determinants of obesity, stresses that the vast majority of parents of children who are overweight tend to sub-evaluate the child's weight. It also confirms that the nutritional knowledge of parents clearly influences the eating habits of children. Finally it's presented an intervention project, aiming to change the parental beliefs and behaviors in order to promote children's dietary changes.

Keywords: child obesity; parents; cognitive determinants; intervention

Résumé : L'obésité est considérée comme le plus commun des troubles nutritionnels chez les enfants et les adolescents dans les pays développés et sa prévalence s'accroît dans le monde entier. Cet article présente trois études interreliées. La première étude évalue la prévalence de la pré-obésité (22,6%) et de l'obésité (7,8%) des enfants et des jeunes au Portugal, avec des valeurs plus élevées chez les garçons et les jeunes adolescents. En ce qui concerne les habitudes alimentaires, il semble que la consommation d'aliments de qualité nutritionnelle médiocre est plus élevée dans le groupe d'enfants et jeunes avec un I.M.C. normal. Un indice plus élevé d'activité physique est corrélé avec un percentile d'I.M.C. plus bas. La deuxième étude, sur les déterminants parentaux, permet de conclure que la plupart des parents ne reconnaît pas que leurs enfants souffrent de pré-obésité ou d'obésité. Il est aussi confirmé que l'information nutritionnelle des parents influence positivement les habitudes alimentaires des enfants. Finalement on présente un projet d'intervention, qui vise changer les croyances et comportements des parents afin de promouvoir des changements alimentaires chez leurs enfants.

Mots-clés: obésité infantile; parents; déterminants cognitives; intervention

Introdução

A obesidade infantil é uma realidade mundial, que está em evidente crescimento e contribui para a morbidade e mortalidade na vida adulta (Wang, 2001). Muitos estudos têm sido realizados neste âmbito, no entanto, torna-se difícil a comparação entre eles, uma vez que não há nenhuma referência standard ou de acordo internacional, existindo várias definições e critérios de classificação utilizados quando se trata de obesidade infantil (Wang, 2001; OMS, 2003).

O estabelecimento de uma definição e classificação de obesidade *standard* e aceite a nível internacional é, pois, considerado urgente por várias organizações e entidades como a Organização Mundial de Saúde (OMS) ou a *International Obesity Task Force* (IOTF) (Wang, 2001; Cole et al., 2000). Trata-se, contudo, de uma tarefa complexa, uma vez que o organismo está em constante crescimento e desenvolvimento (OMS, 2003). Alguns autores consideram que a definição ideal se baseia na percentagem de gordura corporal, no entanto, esta é impraticável em estudos epidemiológicos. Medidas menos sensíveis como o Índice de Massa Corporal (I.M.C.) – peso/altura² é largamente utilizado na população adulta. Dado que o I.M.C. na infância depende e altera-se substancialmente com a idade (OMS, 2003; Cole et al., 2000), surgiu a necessidade da definição de obesidade infantil baseada na diferença de idades e sexos, utilizando como referência as curvas de percentis (Cole et al., 2000; Reilly et al., 2002).

Paralela à problemática da definição de obesidade infantil, a sua etiologia tem sido alvo de inúmeros estudos. A multiplicidade de fatores individuais, sociais e ambientais envolvidos exige que se conheça melhor o papel de cada um desses determinantes. Os modelos ecológicos que explicam o peso da criança (Davinson & Birch, 2001) e dos adolescentes (Story, Neumark-Sztainer & French, 2002) integram diferentes tipos de determinantes que, interagindo entre si, influenciam o peso da criança/jovem. Nestes modelos são consideradas as características da criança (e.g., hábitos e preferências alimentares, atividade física) assim como os determinantes contextuais, que abrangem diferentes níveis (familiar, social, político e cultural).

Os programas direcionados para a prevenção da obesidade, quando assumem características específicas no seu design metodológico, que favoreçam a comparação de intervenções diferentes e o impacto da intervenção ao longo do tempo, podem ajudar a compreender melhor a acção destes determinantes nos comportamentos das crianças e a definir as estratégias mais eficazes a aplicar para uma efectiva promoção de estilos de vida mais saudáveis (Brown, Kelly & Summerbell, 2007).

Neste trabalho, são fundamentados e descritos três estudos que se integram numa mesma linha de investigação – obesidade infantil. Foca-se inicialmente um estudo epidemiológico de retrato nacional da problemática em estudo e a sua relação com estilos de vida, nomeadamente hábitos alimentares e atividade física. Segue-se a avaliação dos determinantes parentais da obesidade infantil e por fim apresenta-se um estudo de intervenção com pais e educadores. Esta linha de trabalho mostra a possibilidade de conjugar investigações de cariz mais epidemiológico e/ou etiológico com estudos interventivos, no sentido de obter modelos explicativos mais fiáveis sobre o fenómeno da obesidade infantil. A apresentação conjunta destes trabalhos valoriza também a

importância de articular resultados obtidos em estudos portugueses, mantendo uma linha na investigação desta problemática em Portugal.

EPIDEMIOLOGIA

Diversos estudos têm demonstrado um aumento contínuo da prevalência de obesidade nas diversas faixas etárias (Nammi et al., 2004), merecendo especial atenção nos grupos mais jovens (Nobre et al., 2004). Verifica-se que o grande aumento da prevalência de obesidade nos EUA teve início em 1980 o que pode estar relacionado com o aumento do consumo de alimentos ricos em glícidos (Schoeller & Buchholz, 2005).

Segundo um estudo da IOTF, existem cerca de 155 milhões de crianças com pré-obesidade ou obesidade (WHO, 2004). Todos os anos cerca de 400 mil novas crianças atingem uma situação de pré-obesidade ou obesidade (Dias, 2005).

Resultados do *National Health and Nutrition Examination Survey* (NHANES) de 1999 a 2002, indicam que nos EUA, aproximadamente 16% das crianças e adolescentes com idades compreendidas entre os 6 e os 19 anos têm pré-obesidade e 14% estão em risco de o desenvolver (Hedley et al., 2004; Ogden et al., 2002; St-Onge, Keller & Heynsfield, 2003).

Na Europa, a prevalência de obesidade infantil aumentou rapidamente nos últimos anos, sendo de 20% (pré-obesidade e obesidade) na maioria dos países sendo mais elevada nos países do Sul (Koletzko et al., 2004).

Um estudo em crianças de 13 países da Europa, Israel e EUA mostra que as maiores prevalências de excesso de peso encontradas foram nos EUA, na Irlanda, na Grécia e em Portugal (Lissau, Overpeck & Ruan, 2004).

Em Portugal, a prevalência de obesidade infantil está a aumentar e comparando com os outros países da Europa, Portugal apresenta uma elevada percentagem de crianças obesas, sendo o segundo país, a seguir à Itália, com maior percentagem de crianças pré-obesas/obesas (WHO, 2004). Um estudo efetuado em Portugal a 4500 crianças mostra que 31,5% apresenta pré-obesidade/obesidade, sendo que 20,3% têm pré-obesidade e 11,3% obesidade (Padez et al., 2004). Estudos realizados nas áreas da grande Lisboa e Porto indicam que a prevalência de obesidade infantil e juvenil se situa entre 10,5% e 5,3% e a de pré-obesidade entre 23,7% e 18,5%, respetivamente (Sousa, 2003; Ribeiro et al., 2003).

Perante as prevalências apresentadas, a OMS considera a epidemia da obesidade como o maior problema de saúde pública (WHO, 2008).

A Associação Americana dos Dietistas (ADA) refere a importância da prevenção primária, através da adoção de hábitos alimentares saudáveis e de atividade física, de forma a reduzir a longo prazo a obesidade e outras doenças crónicas tais como, doença coronária, diabetes tipo 2, cancro e osteoporose (American Dietetic Association, 2004). Os profissionais de saúde (dietista, médico, psicólogo, fisiologista do exercício) têm a responsabilidade de desenvolver métodos práticos para iniciar, nas crianças, a prevenção destas doenças, uma vez que os hábitos alimentares são adquiridos na infância e tendem a estender-se até ao estado adulto (American Dietetic Association, 2004; Wake & McCallum, 2004; Nicklas et al., 2004; Warwick & Reid, 2004).

Obesidade infantojuvenil, hábitos alimentares, atividade física e comportamentos sedentários: os adolescentes em Portugal

Neste contexto, e tendo em conta a lacuna de informação acerca desta temática em Portugal, foi desenvolvido um estudo cujo principal objetivo foi determinar a prevalência de obesidade infantil a nível nacional e relacioná-la com os hábitos alimentares, a atividade física e os comportamentos sedentários.

A população em estudo foi constituída pelos estudantes do 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário oficial de Portugal Continental, entre os 10 e os 18 anos de idade. A amostra foi aleatória estratificada (distrito e ciclo de escolaridade) de forma a ser representativa da população em estudo e tendo em conta os objetivos do mesmo, totalizando 5708 adolescentes com um erro de precisão de 1%.

Como instrumentos de recolha de dados foram utilizados:

1. Questionário para avaliação das variáveis de caracterização e antropométricos (peso e altura) que foram recolhidas e identificadas pela investigadora, hábitos alimentares e frequência alimentar e prática de atividade física e comportamentos sedentários.

2. Para a recolha dos dados antropométricos foi utilizado em estadiómetro SECA® mod.220 com precisão milimétrica para a medição da altura e uma balança modelo SECA® mod.701, com precisão até às centésimas, para recolha o peso.

3. Para a classificação de excesso de peso ou obesidade foram utilizados os pontos de corte da *International Obesity Task Force* (IOTF), que relacionam o I.M.C. com a idade e género (Cole et al., 2000).

Como resultados do estudo verificou-se que a prevalência de pré-obesidade infantojuvenil em Portugal é de 22,6% e a prevalência de obesidade de 7,8%. Quer a obesidade quer a pré-obesidade apresentam indicadores superiores nos rapazes ($p=0,01$) e nos adolescentes mais jovens ($p=0,00$), conforme se pode verificar nas figuras 1 e 2.

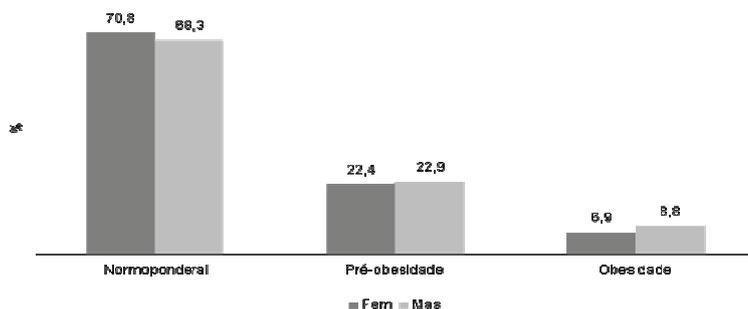


Figura 1: Distribuição do percentil de I.M.C. por sexo

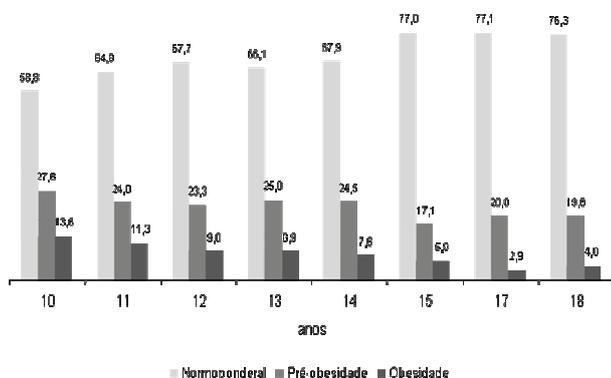


Figura 2: Distribuição do I.M.C por idade

Em relação aos hábitos alimentares estudados é de referir que a frequência de consumo de refeições fora de casa é muito similar entre o grupo normoponderal e o grupo com excesso de peso sendo a refeição da ceia consumida por um número muito superior de adolescentes normoponderais comparativamente com os que apresentam excesso de peso ($p=0,01$).

Em relação à ingestão de determinados alimentos ou grupos alimentícios, verificou-se que, regra geral, o consumo de alimentos de características nutricionais de baixa qualidade (gordura saturada, sal e açúcares simples) era superior no grupo normoponderal comparativamente ao grupo com excesso de peso (refrigerantes, snacks, *fast-food*, cereais açucarados, sobremesas doces) ($p<0,05$).

Em relação à atividade física, o número de horas semanais de atividade física diminui do grupo normoponderal para o grupo com excesso de peso. Dentro do grupo com excesso de peso, os obesos apresentam ainda uma média inferior em relação aos pré-obesos. Poderemos afirmar que quanto maior o índice de atividade física menor o percentil de I.M.C., mostrando-se assim a atividade física como um fator protetor de um peso saudável ($p<0,05$).

Quando solicitado que caracterizassem o estilo de vida e a habilidade desportiva, verificou-se que nos grupos com excesso de peso se caracterizavam em indicadores mais baixos do que os normoponderais ($p<0,05$).

No que diz respeito aos comportamentos sedentários, verifica-se que são mais prevalentes nos grupos com excesso de peso do que no grupo normoponderal ($p<0,05$).

Em conclusão, os resultados da prevalência de obesidade obtidos assemelham-se aos resultados obtidos noutros estudos, constituindo um dado revelador de uma situação bastante preocupante em termos de Saúde Pública. Em relação aos hábitos alimentares as diferenças não são significativas entre os diferentes grupos (normoponderal, pré-obesidade e obesidade).

A atividade física apresentou-se como um fator protetor do aumento de peso com uma associação direta com o estado nutricional (I.M.C.). Verificou-se que os adolescentes em Portugal que apresentavam indicadores mais elevados de atividade física eram aqueles que se encontravam com peso normal ($p<0,05$). Os comportamentos sedentários apresentaram-se como um fator propício ao desenvolvimento do excesso de peso estando diretamente relacionados com o percentil de I.M.C. Os comportamentos sedentários mais frequentes são o visionamento televisivo e o computador/internet ($p<0,05$).

Assim, poder-se-á fundamentar a necessidade de medidas interventivas a este nível com o intuito de controlar os indicadores encontrados.

Determinantes parentais da obesidade infantil

A influência dos comportamentos dos pais nos hábitos alimentares das crianças é sustentada por um vasto corpo de investigação, no qual tem sido estudado o papel dos comportamentos parentais (e.g., práticas e estilos parentais relacionados com a alimentação, hábitos alimentares dos pais, disponibilidade de alimentos em casa) mas também as variáveis cognitivas que lhes estão associadas, como o conhecimento nutricional e as atitudes e crenças parentais relacionadas com a alimentação e saúde (Clark et al., 2007).

A relação entre o conhecimento nutricional dos pais e os hábitos alimentares da criança não está claramente definida. Alguns estudos confirmam a correlação entre estas duas variáveis (Variyam et al., 1999), mas outros apontam uma fraca ligação entre elas (Hudson et al., 2005). O efeito do conhecimento nutricional parental parece ser potenciado por outras variáveis como as atitudes positivas em relação à alimentação saudável ou um estado de prontidão para a mudança (Variyam, 2001; Gibson, Wardle & Watts, 1998). Embora a disparidade de resultados

possa ser justificada em parte pelas diferentes metodologias de avaliação utilizadas nos estudos, torna-se necessário compreender melhor a influência desta variável no comportamento alimentar infantil. Esta necessidade torna-se ainda mais relevante quando a maioria das intervenções feitas com os pais incide maioritariamente na transmissão de informação nutricional.

A influência das crenças nos comportamentos de saúde e doença está presente na maioria dos modelos teóricos da Psicologia da Saúde e é confirmado por um vasto corpo de investigação. Relativamente às crenças parentais relacionadas com o comportamento alimentar infantil parecem de particular interesse a perceção parental de peso da criança, a auto-eficácia, a perceção de controlo e a preocupação dos pais associada ao peso do filho.

Os pais das crianças com excesso de peso tendem a perceber os seus filhos como tendo peso normal, o que não acontece com os pais das crianças normoponderais (Townes & D'Auria, 2009). Esta relação verifica-se também para a população portuguesa (Aparício et al., 2011). Não se trata de um erro percetivo dado que a subestimação de peso é claramente atenuada quando os pais avaliam fotografias ou silhuetas de outras crianças (Warschburger & Kröller, 2009; Huang et al., 2007). As intervenções que visam a alteração da perceção parental de peso geram perceções mais corretas e uma mudança de atitude em relação à obesidade da criança e ao seu tratamento (Akbari, Forozandeh & Delaram, 2007), mas nem sempre estão associados à mudança das práticas parentais para uma alimentação mais saudável, podendo inclusive gerar um aumento de comportamentos de restrição alimentar pouco saudáveis (Neumark-Szteiner et al., 2008).

Alguns estudos apontam que a preocupação parental com o peso da criança é maior nos pais que têm filhos com IMC elevado (Moore & Harris, 2011). Contudo esta conclusão não foi confirmada num estudo posterior (Etelson et al., 2003). Quando os pais de crianças com excesso de peso são questionadas sobre a preocupação da criança vir a ter peso a mais no futuro a percentagem de pais preocupada é mais elevada do que quando a questão remete para riscos atuais (Campbell et al., 2006), o que poderá indicar que alguns pais lidam com a situação fazendo um adiamento do problema, ou não associam o excesso de peso na infância a riscos para a saúde.

A auto-eficácia dos pais para promoverem uma alimentação saudável nos seus filhos refere-se à crença e confiança de que podem levar a cabo as ações necessárias para promoverem uma dieta saudável. Um estudo transversal com mães de crianças entre os 6 e os 12 meses de idade encontrou uma associação entre a auto-eficácia materna e a quantidade de vegetais ingerida pelas crianças. Paralelamente a auto-eficácia para limitar alimentos e bebidas mostrou-se inversamente correlacionada com a ingestão de certos alimentos menos saudáveis (Campbell et al., 2010). West e Sanders (2009) avaliaram pais de crianças obesas e normoponderais, concluindo que estes apresentam níveis mais elevados de auto-eficácia.

O controlo parental sobre os comportamentos alimentares dos filhos tem sido frequentemente associado ao estilo parental autoritário (Hughes et al., 2005), incidindo por isso sobre práticas restritivas (e.g.: impedir a criança de comer doces). O conceito de controlo parental aqui apresentado distancia-se desta leitura mais comportamental, fazendo uma abordagem mais cognitiva do conceito, incidindo por isso na perceção que os pais têm de poder determinar aquilo que os filhos comem tanto dentro como fora de casa. Uma perceção de pouco controlo poderá estar associada a uma menor motivação para pôr em prática uma alimentação saudável.

Considerando estes aspetos torna-se fundamental conhecer melhor a influência das variáveis cognitivas parentais nos hábitos alimentares da criança.

Estudo dos determinantes parentais cognitivos do comportamento alimentar nas crianças pré-escolares

Inserido num estudo mais vasto sobre a influência das variáveis psicológicas e sociais no comportamento alimentar infantil, o presente trabalho tem como objetivos identificar a relação das variáveis cognitivas parentais (controlo, auto-eficácia, preocupação com o peso, perceção peso, conhecimento nutricional) com o I.M.C. e com os hábitos alimentares da criança. Serão também estudadas as relações da perceção parental de peso e do conhecimento nutricional com as restantes variáveis cognitivas.

Fizeram parte da amostra 232 pais e crianças entre os 5-6 anos de 19 dos 21 Jardins Infantis oficiais da Zona Norte de Loures.

Para avaliação do I.M.C., todas as crianças foram pesadas e medidas. A avaliação antropométrica foi realizada por estudantes do curso de Dietética e Nutrição da Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa, com treino em avaliação antropométrica e cálculo de I.M.C. e sob supervisão. Os instrumentos de avaliação do I.M.C. foram semelhantes aos descritos para o estudo anterior. O I.M.C. foi calculado e comparado com os percentis (P) para crianças do Centers for Disease Control and Prevention (CDC), tendo o estado nutricional das crianças sido classificado da seguinte forma: baixo peso ($P < 5$), peso normal ($5 \leq P < 84$), pré-obesidade ($85 \leq P < 94$), e obesidade ($P \geq 95$).

Para a avaliação dos comportamentos alimentares da criança foi construído o Questionário sobre Hábitos Alimentares que inclui três grupos de perguntas que avaliam respetivamente: 1) número de refeições diárias durante a semana e no fim de semana; 2) frequência de ingestão de 17 tipos de alimentos, sendo as respostas classificadas em função das *guidelines* alimentares para crianças desta idade (USDA, 2008; 2011) e 3) variedade alimentar, em que era pedido aos pais que avaliassem, em relação a seis categorias de alimentos (legumes, peixe, carne, cereais, leguminosas e fruta, o número de alimentos diferentes que a criança comia por semana para cada categoria. Foi calculado o coeficiente alpha de Cronbach para cada um dos três grupos do questionário, tendo-se encontrado valores entre 0.712 e 0.809.

Para avaliar a perceção parental de peso foi pedido aos pais que respondessem à seguinte questão fechada: “*Considero que o meu/minha filho(a), para a sua idade e altura, tem*”, com três alternativas de resposta (peso a menos, peso normal, peso a mais). Questões semelhantes foram já utilizadas em estudos anteriores (Grimmet et al., 2008). A partir da comparação das respostas parentais com o I.M.C. das crianças foi possível classificar dicotomicamente os pais em relação à correção da perceção parental de peso da criança (i.e., correta/incorrecta) e quando incorreta avaliar o tipo de distorção (sobreavaliação ou subavaliação do peso da criança).

À semelhança de outros estudos (Kersey et al., 2010) a avaliação da auto-eficácia parental foi feita com a pergunta “*Sou capaz de fazer com que o/a meu/minha filha(o) tenha uma alimentação saudável*”, sendo a resposta dada numa escala de Likert de 5 pontos .

Para a avaliação da perceção de controlo sobre os comportamentos alimentares da criança foram utilizadas duas questões fechadas “*Consigo controlar o que o meu/minha filha(a) come em casa*” e “*Consigo controlar o que o meu/minha filha(a) come fora de casa*” em relação às quais os pais manifestavam a sua concordância numa escala de Likert de 5 pontos.

Das crianças avaliadas 3,4% tinham baixo peso, 60,9% apresentavam peso normal, 17,4% eram pré-obesas e 18,4% eram obesas.

A análise de *clusters* permitiu identificar três grupos de crianças em função da qualidade dos seus hábitos alimentares: melhores (20,2%), médios (48,6%) e piores hábitos alimentares (31,2%).

O I.M.C. apresenta uma associação significativa com a percepção parental de peso ($\chi^2=94,558$, $p<0,001$). Não foram encontradas outras associações significativas entre o I.M.C. e as restantes variáveis cognitivas.

A análise da percepção parental de peso em função do I.M.C. da criança (figura 3) permite constatar que a maioria dos pais das crianças pré-obesas (94,4%) e obesas (86,1%) diz que o seu filho tem peso normal. Esta subavaliação de peso só ocorre em 16,1% dos pais das crianças com peso normal.

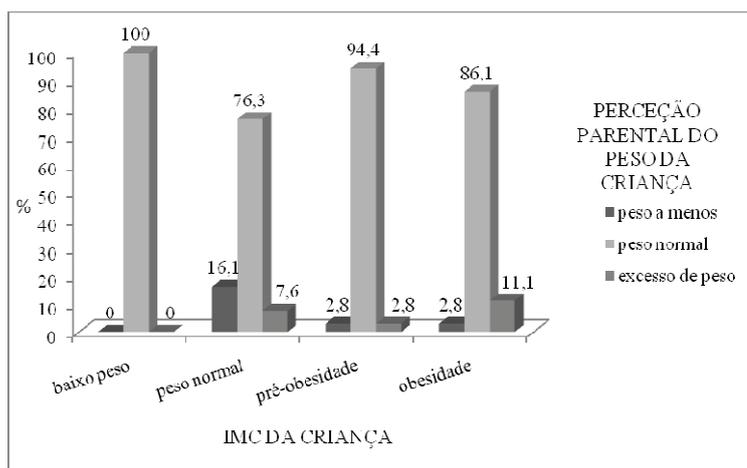


Figura 3: Percepção parental de peso em função do I.M.C. da criança

Os valores centrais das categorias de I.M.C. das crianças cujos pais têm uma percepção correta do peso (4,89) é significativamente inferior à das crianças cujos pais têm uma percepção incorreta (7,25), variando as categorias de I.M.C. entre 1 e 9 ($U=1418,5$; $p<0,001$).

Os hábitos alimentares das crianças encontram-se associados ao conhecimento nutricional dos pais ($r=0,117$, $p<0,001$) e à percepção de controlo parental ($r_s=0,223$, $p<0,005$). Não se encontraram associações significativas entre os hábitos alimentares e as restantes variáveis cognitivas.

Face aos resultados encontrados considerou-se relevante explorar a relação do conhecimento nutricional e da percepção parental de peso com as restantes variáveis cognitivas. Desta análise conclui-se que a percepção parental do peso da criança está associado com a percepção de controlo parental ($\chi^2= 6,17$; $p<0,005$) e com a preocupação parental com o peso da criança ($\chi^2= 7,14$; $p<0,005$).

Relativamente ao conhecimento nutricional verificou-se que este se encontra positivamente correlacionado com a percepção de controlo parental sobre a alimentação da criança ($r= 0,236$; $p<0,005$) e com a auto-eficácia parental ($r_s= 0,134$; $p<0,005$), pelo que um maior conhecimento nutricional está associado a uma maior auto-eficácia e percepção de controlo sobre o comportamento alimentar dos filhos.

Estes resultados mostram que a maioria dos pais sub-avalia o peso dos seus filhos quando estes apresentam excesso de peso, sendo que esta distorção não é independente da preocupação parental com o peso da criança nem da percepção de controlo sobre a alimentação dos filhos. A informação nutricional dos pais está diretamente correlacionada com a qualidade dos hábitos alimentares da criança, promovendo igualmente a auto-eficácia e percepção de controlo parental relativamente aos comportamentos alimentares da criança.

Intervenção

Os estudos sobre a obesidade infantil têm impulsionado a construção de programas de intervenção que possibilitem a regulação dos comportamentos alimentares das crianças. Existem inúmeras razões que justificam uma tendência de investigação cada vez mais precoce e direcionada para o contexto familiar da criança.

Em primeiro lugar, é mais fácil induzir padrões alimentares saudáveis que se possam perpetuar na vida adulta quando a criança é mais pequena. De facto, muitos dos nossos hábitos alimentares são condicionados desde os primeiros anos de vida e, por isso, conhecendo a forma como eles se constroem e que fatores determinam uma construção saudável, é possível atuar nesse processo de uma forma mais eficaz (Birch, 1980). Este aspeto liga-se com um segundo, que é a necessidade de prevenir, atempadamente, doenças da vida adulta que se sabe relacionadas com estilos de vida pouco saudáveis desenvolvidos ao longo do tempo. Empiricamente, percebe-se que o consumo de vegetais, frutas, fibras e cálcio tem vindo a diminuir nestas idades, enquanto o consumo de alimentos doces, salgados e com elevada percentagem de gordura parece ter aumentado bastante (Birch, Johnson & Fisher, 1995). Sabe-se também que uma alimentação equilibrada e saudável ajuda a prevenir muitas doenças, algumas crónicas (a hipertensão, a osteoporose ou a diabetes), algumas responsáveis por mortalidade prematura (Contento & Michela, 1999). Por fim, como terceiro ponto, uma alimentação saudável na infância é essencial ao normal desenvolvimento e crescimento da criança (Dietz, 1994). Crianças bem nutridas são mais resistentes a problemas de saúde como o raquitismo, a anemia ou a cárie dentária, têm mais energia para brincar e apresentam melhor desempenho escolar (Contento & Michela, 1999).

O ambiente familiar e as atitudes dos pais em contexto alimentar são fatores que influenciam em grande medida os padrões alimentares que as crianças desenvolvem, por várias razões. Em primeiro lugar, a criança pré-escolar é ainda dependente dos adultos para se alimentar. Sabe-se que as crianças nascem com preferências especiais por determinados sabores (i.e., o sabor doce, Contento & Michela, 1999; Birch, 1979) mas que essas preferências podem ser moldadas, e os pais podem levar a criança a experimentar e a gostar de alimentos com sabores diferentes (Liem & Mennella, 2002). Também a capacidade de autorregulação das crianças no que concerne à utilização das sensações de saciedade e de fome para controlar a quantidade de alimentos que ingerem faz-se de uma forma automática e instintiva quando nasce e durante alguns anos de vida, mas começa a perder-se à medida que a criança vai crescendo (Birch & Deysher, 1985). Neste sentido, os pais podem ajudar as crianças a manter essa capacidade desde logo.

O próprio ambiente que os pais criam em torno das refeições, as regras que lhes associam, a forma como os alimentos são confeccionados e apresentados tem uma importância crucial no desenvolvimento dos padrões alimentares das crianças (Wurtele, 1995). O fenómeno da modelagem pode também explicar as preferências alimentares desenvolvidas pelas crianças. Com efeito, estas tendem a adotar comportamentos alimentares semelhantes aos de pessoas significativamente importantes (Seargen & Terry, 1991).

O estilo parental tem-se também revelado essencial na definição dos comportamentos alimentares das crianças. Uma mãe permissiva, que tende a deixar que a criança coma aquilo que quiser facilita o desenvolvimento de dietas menos saudáveis nos seus filhos (Ankiler et al., 1992). Por sua vez, o estilo parental autoritário, associado a tentativas de controlo do comportamento da criança (práticas de punição, restrição de alimentos) revela também algumas fragilidades (Cazey & Rozin, 1989; Seagren & Terry, 1991).

Tendo em conta o papel tão relevante dos pais na formação de hábitos alimentares saudáveis nas crianças, torna-se essencial saber um pouco mais sobre os principais determinantes cognitivos que influenciam as atitudes parentais, seguindo linhas de investigação internacionais e reforçando os estudos portugueses anteriormente mencionados.

Um exemplo de intervenção parental em contexto escolar: o projeto “Maçã Vermelha”

O projeto “Maçã Vermelha” (programa de promoção de uma alimentação saudável nas crianças pré-escolares) foi construído para avaliar a possibilidade de modificar algumas dimensões parentais relevantes (como a perceção e a preocupação com o peso e da dieta da criança, a perceção de controlo e auto-eficácia, os conhecimentos nutricionais), e perceber se as eventuais mudanças parentais nessas dimensões estão associadas a mudanças nos comportamentos alimentares das crianças pré-escolares, nas suas preferências e escolhas e na evolução do seu índice de massa corporal.

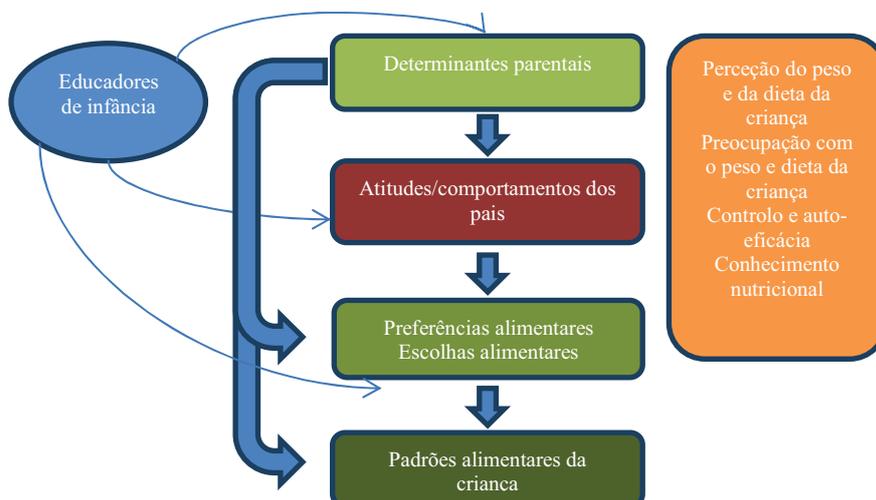


Figura 4: Modelo conceptual orientador do programa de intervenção

O objetivo da intervenção será então atuar sobre os determinantes parentais que se sabe poderem influenciar e explicar os padrões alimentares das crianças, por forma a indiretamente modificar a criança e o seu comportamento alimentar. Neste sentido, valoriza-se a responsabilidade maior dos pais em relação ao que as crianças comem e ao tipo de comportamentos e padrões alimentares que adquirem, e a sua capacidade para modelarem as preferências alimentares dos seus filhos e a sua familiaridade com alimentos saudáveis. O papel dos educadores de infância será essencial, como facilitadores e reforçadores da mudança dos pais, durante a intervenção e no contacto diário. Pretende-se que estes contribuam para a manutenção e generalização dos efeitos positivos do programa, por um lado, encorajando os pais a aplicar os conceitos e conhecimentos trabalhados durante o seu contacto diário e directo com eles, e por outro, realizando as actividades propostas com as crianças em sala de aula. Pretende-se também que a presença dos educadores aumente a adesão dos pais à intervenção proposta.

Trata-se de um programa inovador, quer ao nível do alvo de intervenção (i.e., determinantes parentais), quer ao nível das metodologias de intervenção. Com efeito, a maioria dos programas descritos na literatura são

centrados, quase exclusivamente, em atividades desenvolvidas com as próprias crianças em contexto escolar ou nas salas de aula, através de materiais específicos (p.e., Byrne & Nitzke, 2002). Os estudos que envolvem os pais enquanto alvos exclusivos de intervenção e que preconizam o treino de competências parentais específicas na gestão do comportamento das crianças relacionado com os alimentos (p.e., Culler et al., 2009) são ainda escassos, e alguns não oferecem respostas suficientes sobre a forma como os determinantes parentais se modificam ao longo do tempo, como se relacionam com os resultados obtidos na avaliação das crianças, ou quais as diferenças com um outro grupo onde não tenha sido realizada intervenção.

Tendo em conta um propósito promotor da saúde, o projeto “Maçã Vermelha” inclui a realização de sessões grupais com pais (com a presença de educadores de infância), sendo a intervenção complementada com a entrega de *newsletters* que sumarizam e consolidam os conceitos mais teóricos transmitidos nas sessões e possibilitam a revisão dos mesmos durante os intervalos das formações. Este tipo de metodologia tem demonstrado bons resultados nos programas que a implementam (p.e., Koblinsky, Guthrie & Lynch, 1992).

Em cada sessão, são propostas atividades educacionais a realizar pelos adultos em casa ou na escola com as crianças, para formalizar os momentos de interação entre ambos de forma mais estruturada e com objetivos avaliativos. Pretende-se que os adultos realizem estas atividades segundo indicações precisas e que monitorizem os resultados, permitindo que ensaiem de forma adequada e acompanhada os conceitos aprendidos em formação, e depois possam generalizar a sua prática ao quotidiano com a criança. Promove-se igualmente com estas tarefas a capacidade de autorregulação dos pais na escolha das mudanças mais pertinentes tendo em conta a sua situação específica e a do seu filho. Alguns projetos têm investido neste tipo de atividades, como forma de potenciar as experiências nutricionais das crianças pré-escolares (p.e., Tickle your appetite, 1998; Bellows, Cole & Gabel, 2006)

Neste sentido, foi desenhado um estudo quasi-experimental que possibilite a comparação de três grupos, dois dos quais submetidos a um tipo de intervenção específico.

Uma, designada por *intervenção completa*, compreende a realização de quatro sessões grupais com a presença de pais e educador de infância, com propostas de atividades e jogos com as crianças e entrega de *newsletters* alusivas a cada temática no intervalo entre as sessões. A outra, designada por *intervenção mínima*, os pais e educadores realizam apenas uma sessão de aconselhamento nutricional orientada sobretudo por um dietista, e onde lhes são também propostas tarefas específicas com as crianças a realizar após a intervenção. Pretende-se, desta forma, perceber se a abordagem exclusiva de aspetos nutricionais poderá ser suficiente ou influenciar por si os determinantes parentais em estudo. O grupo *controlo* não é submetido a qualquer tipo de intervenção, realizando apenas os instrumentos de avaliação.

A cada grupo de pais onde é realizada *intervenção completa* corresponde um grupo emparelhado, em termos de características socio-económicas e culturais, com quem é realizada a intervenção mínima, e ainda um grupo controlo. Uma vez que não é feita uma avaliação prévia e específica a este nível, a uniformização destes aspetos nos três grupos é garantida pela entidade de Agrupamento de Escolas onde os jardins de infância estão inseridos, partindo do princípio que a população que acede a um mesmo Agrupamento terá características semelhantes. Neste caso, dentro de um mesmo Agrupamento, designa-se um Jardim para *intervenção completa*, um para *intervenção mínima* e outro para *controlo*.

Descreve-se em seguida os conteúdos e tarefas propostas em cada uma das quatro sessões estruturadas para a intervenção.

Na primeira sessão, pretende-se identificar as crenças sobre o processo de crescimento físico na criança pré-escolar, a sua constituição física, e a alimentação. O objetivo é confrontar aspetos mais disfuncionais, através do fornecimento de informação sobre estas questões e da realização de exercícios específicos que os ajude a compreender melhor as situações de risco. A identificação de sinais físicos indicadores de crescimento normal e menos adequado em imagens de crianças destas idades, e a aprendizagem do cálculo de índice de massa corporal e a análise dos percentis nas tabelas do boletim de saúde infantil e juvenil são alguns exemplos das atividades a desenvolver nesta sessão. O objetivo desta sessão é aumentar a informação e a atenção aos aspetos da alimentação infantil, do peso e índice de massa corporal, facilitando a consciência de eventuais indicadores de excesso de peso, de modo a minorar a tendência para a subestimação do peso da criança. Em casa, os pais são convidados a observar o desenvolvimento físico do filho, no momento presente e no passado, documentado no boletim.

A segunda sessão, realizada com a colaboração de um dietista, tem como objetivo analisar e discutir o conceito de alimentação saudável de uma forma mais específica e proporcionar aconselhamento nutricional centrado na organização da dieta mais adequada às crianças pré-escolares, p.e., orientações dietéticas específicas desta fase de desenvolvimento em termos de refeições, frequência de alimentos e variedade, entre outros, com pistas e orientações para a confeção de alimentos específicos (snacks saborosos e saudáveis, legumes e frutas, alternativas mais saudáveis no uso de gorduras e açúcares). Pretende-se também identificar e confrontar algumas das ideias erradas mais comuns sobre a alimentação infantil. Nesta sessão, é sugerido aos pais que façam pequenas alterações na alimentação das crianças, começando, entre as que fazem mais sentido, pelas mais simples, p.e., realização efetiva do pequeno-almoço com alimentos saudáveis, introdução de fruta no lanche ou realização de receitas culinárias simples nas quais as crianças participam.

A terceira sessão é centrada nos aspetos do desenvolvimento da criança pré-escolar, relacionados com as capacidades envolvidas na compreensão da nutrição e na aquisição de comportamentos alimentares saudáveis. O objetivo é informar sobre estas características e promover a reflexão sobre a implicação que as mesmas têm nas atividades e ações específicas com as crianças, no que concerne à promoção de uma alimentação saudável e variada (p.e., como se pode transmitir mensagens sobre os alimentos de uma forma compreensível à crianças e eficaz, como deve ser feita a integração de alimentos novos e/ou menos apreciados, algumas sugestões que facilitem a redução de alimentos indesejados, treino para ensino de sensações de saciedade na criança). Neste caso, as atividades propostas aos pais passam pelo envolvimento ativo da criança na realização de atividades alusivas à alimentação (experimentação de alimentos novos, dia da cor, construção de histórias e canções associadas a alimentos saudáveis, concretização do treino de saciedade).

Na quarta sessão, pretende-se, por um lado, ajudar os pais a identificar aquilo que os pais já fazem para modelar os comportamentos alimentares nas crianças, bem como as barreiras e dificuldades mais comuns, e por outro, sugerir e discutir estratégias mais eficazes para promover uma alimentação saudável e variada, a curto e a médio prazo, e a ultrapassar essas barreiras. A sessão parte da valorização do estilo autoritativo como a atitude ideal no estabelecimento da relação com os filhos, para depois particularizar em ações específicas (redução das exigências para comer, atenuação da permissão excessiva, restrições alimentares desadequadas, controlo da acessibilidade a alimentos menos saudáveis, definição de regras importantes associadas à alimentação, abandono da recompensa através de alimentos); esta informação é depois usada face a situações comuns, mas que normalmente os pais têm dificuldade em gerir (p.e., recusa da criança em ingerir alimentos, birras).

As medidas de avaliação utilizadas incluem:

1. questionários dirigidos aos pais (avaliação da perceção parental do peso e da adequação da dieta alimentar da criança, e do controlo e auto-eficácia parental na implementação de comportamentos alimentares saudáveis; questionário sobre conhecimentos nutricionais relativos à alimentação na idade-pré-escolar adaptado de Vereecken & Maes, 2010; questionário sobre comportamentos alimentares infantis adaptado de Andrade, 2008; escala de neofobia alimentar em crianças adaptado de Pliner, 1994; estilos parentais na alimentação, Hughes et al., 2005 adaptado por Andrade, 2008)

2. questionários dirigidos aos educadores de infância (avaliação da perceção do peso e da adequação da dieta alimentar dos educandos, e do controlo e auto-eficácia na educação para uma alimentação saudável; questionário sobre conhecimentos nutricionais relativos à alimentação na idade-pré-escolar adaptado de Vereecken & Maes, 2010)

3. realização de medições do peso e da altura da criança para avaliação do índice de massa corporal, avaliação das preferências alimentares e das escolhas das crianças em contextos específicos.

As medidas de avaliação são implementadas em momentos de avaliação específicos (i.e., antes da intervenção, após a intervenção, ao fim de 6 meses e ao fim de um ano, e ainda medidas intermédias após sessões específicas).

O projeto “Maçã Vermelha” está, neste momento, a ser desenvolvido nos estabelecimentos públicos de ensino pré-escolar do Concelho de Loures (zona Centro e Norte). Durante os anos letivos definidos para a realização do projeto (ano letivo de 2011/2012, e 2012/2013), está previsto o envolvimento de 15 jardins de infância, cada um deles com uma população muito variável entre 20 a 85 crianças (i.e., 1 a 4 salas). Espera-se que o projeto abranja uma população total de 700 crianças pré-escolares e respetivos pais, distribuídos por cada uma das condições de intervenção, e ainda cerca de 30 educadores de infância.

Conclusões

A prevalência da obesidade e pré-obesidade nas crianças e jovens apresenta valores alarmantes. No presente estudo, o I.M.C. apresenta-se claramente associado ao grau de atividade física e à prática de comportamentos sedentários da criança e não tanto aos seus hábitos alimentares. Provavelmente, o facto de não se ter verificado associação com os hábitos alimentares prende-se com a metodologia utilizada, sendo que os adolescentes reportam aquilo que é socialmente correto e não os seus verdadeiros hábitos de consumo.

Relativamente aos determinantes da obesidade, mais especificamente às variáveis cognitivas parentais, salienta-se a subavaliação do peso da criança por parte dos pais que têm filhos pré-obesos e obesos, o que pode levar à ausência de medidas que promovam mudanças no comportamento alimentar dos filhos. Contudo, a correção desta distorção deve ser feita com precaução, pois está relacionada com outras variáveis cognitivas. Assim, na construção de programas de intervenção direcionados para a promoção de comportamentos alimentares saudáveis, parece fundamental não só transmitir aos pais orientações nutricionais específicas sobre a alimentação em cada fase de desenvolvimento, mas também ajudar os pais a encontrar as estratégias educativas melhores e mais eficazes para ajudar a criança a ter hábitos alimentares saudáveis, evitando conflitos e problemas relacionados com o comportamento associado à ingestão de alimentos, de uma forma agradável para toda a família.

Referências bibliográficas

- Akbari, N., Foroza deh, N. & Delaram, M. (2007). The Effect of Education on Parental Perception of Obesity in Their 6-12 year old children. *International Journal of Endocrinological Metabolism*, 2, 76-81.
- Aparício, G., Cunha, M., Duarte, J., Pereira, A. (2011). Olhar dos Pais sobre o Estado Nutricional das Crianças Pré-escolares. *Millenium*, 40, 99-113.
- American Dietetic Association (2004). Position of the American Dietetic Association: dietary guidance for healthy children ages 2 to 11 years. *Journal of the American Dietetic Association*, 104, 660-667.
- Andrade, G. (2008). Determinantes sociais e psicológicos do comportamento alimentar infantil. Dissertação de tese de doutoramento em preparação. Universidade de Lisboa.
- Anliker, J., Laus, M., Samonds, K. & Beal, V. (1992). Mothers' reports of their three-year-old children's control over foods and involvement in food-related activities. *Journal of Nutrition Education*, 24 (7), 285-291.
- Bellows, L., Cole, K. & Gabel, J. (2006). Family fun with new foods: a parent component to the foods friends social marketing campaign. *Journal of Nutrition and Education Behavior*, 38, 123-124.
- Birch, L. (1979). Preschool children's food preferences and consumption patterns. *Journal of Nutrition Education*, 11, 189-192.
- Birch, L. (1980). Effect of peer model's food choices and eating behavior on preschoolers' food preferences. *Child Development*, 51, 489-496.
- Birch, L. & Deysher, M. (1985). Conditioned and unconditioned caloric compensation: evidence for self-regulation on food intake by young children. *Learning and Motivation*, 16, 341-355.
- Birch, L., Fisher, J., Grimm-Thomas, K., Markey, C., Sawyer, R. & Johnson, S. (2001). Confirmatory factor analysis of the child feeding questionnaire: a measure of parental attitudes, beliefs and practices about child feeding and obesity proneness. *Appetite*, 36(3), 201-10.
- Birch, L., Johnson, S. & Fisher, J. (1995). Children's eating: the development of food acceptance patterns. *Young Child*, 50, 71-78.
- Brown, T., Kelly, S. & Summerbell C. (2007). Prevention of obesity: a review of interventions. *Obesity Reviews*, 8 (sup.1), 127-130.
- Byrne, E. & Nitzke, S. (2002). Preschool children's acceptance of a novel vegetable following exposure to messages in a storybook. *Journal of Nutrition and Education Behavior*, 34, 211-214.
- Campbell K, Hesketh K, Silverii A & Abbott G. (2010). Maternal self-efficacy regarding children's eating and sedentary behaviors in the early years: associations with children's food intake and sedentary behaviors. *International Journal of Pediatric Obesity*. 5(6), 501-508.
- Campbell, M., Williams, J., Hampton, A. & Wake, M. (2006). Maternal concern and perceptions of overweight in Australian preschool-aged children. *Medical Journal of Australia*, 184, 274-277.
- Casey, R. & Rozin, I. (1989). Changing children's food preferences: parent opinions. *Appetite*, 12 (3), 171-182.
- Clark, H., Goyder, E., Bissell, P., Blank, L. & Peters, J. (2007). How do parents' child-feeding behaviours influence child weight? Implications for childhood obesity policy. *Journal of Public Health*, 29, (2) 2, 132-141.
- Cole, T., Bellizzi, M., Flegal, K., & Dietz, H. (2000). Establishing a standard definition for child overweight and obesity worldwide: international survey, *British Medical Journal*, 329, 1240.
- Contento, I. & Michela, J. (1999). Nutrition and food choice behavior among children and adolescents. In A. Goreczny & M.Hersen (Eds.) *Handbook of pediatric health psychology*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

- Cullen, K., Smalling, A., Thompson, D., Watson, K., Reed, D. & Konzelmann, K. (2009). Creating Healthful Home Food Environments: Results of a Study with Participants in the Expanded Food and Nutrition Education Program. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 41, 6, 380-388.
- Davison K. & Birch, L. (2001). Childhood overweight: a contextual model and recommendations. *Obesity Review*, 2(3), 159–171.
- Dias, J. (2005). Obesidade infantil em Portugal entre as mais elevadas da EU. *Revista da Imprensa Europeia, a atualidade da EU na Imprensa Nacional e Internacional. Um projeto CEE/ESTA/IPT*.
- Dietz, W. (1994). Critical period in childhood for the development of obesity. *American Journal of Clinical Nutrition*, 59, 995-999.
- Etelson, D., Brand, D., Patrick, P. & Shirali, A. (2003). Childhood Obesity: Do Parents Recognize This Health Risk? *Obesity Research*, 11(11), 1362-1368.
- Gibson, E., Wardle, J. & Watts, C. (1998). Fruit and Vegetable Consumption, Nutritional Knowledge and Beliefs in Mothers and Children. *Appetite*, 31(2): 2005-228.
- Hedley, A, Ogden, C, Johnson, C., Carroll, M., Curtin, L. & Flegal, K. (2004). Overweight and obesity among US children, adolescents, and adults, 1999-2002. *Journal of American Medical Association*, 291, 2847-50.
- Huang, J., Becerra, K., Oda, T., Walker, E., Xu, R., Donohue, M., Chen, I., Curbelo, V. & Breslow, A., (2007). Parental Ability to Discriminate the Weight Status of Children: Results of a Survey. *Pediatrics*, 120, 112-119.
- Hudson, C., Stotts R., Pruett J. & Cowan P. (2005). Parents' diet-related attitudes and knowledge, family fast food dollars spent, and the relation to BMI and fruit and vegetable intake of their preschool children. *Southern Online Journal of Nursing Research*, 6. 1-23. Disponível em http://www.resourcenter.net/images/SNRS/Files/SOJNR_articles/iss05vol06.pdf
- Hughes, S., Power, T., Fisher, O., Mueller, S. & Nicklas, T. (2005). Revisiting a neglected construct: parenting style in a child-feeding context. *Appetite*, 44, 83–92.
- Kersey, M., Lipton, R., Quinn, M. & Lantos, J. (2010). Overweight in Latino Preschoolers: Do Parental Health Beliefs Matter? *American Journal Health Behaviour*, 34(3), 340–348.
- Koblinsky, S., Guthrie, J. & Lynch, L. (1992). Evaluation of a nutrition education program for Head Start parents. *Journal of Nutrition Education*, 24, 4–13.
- Koletzko, B., Guéronnière, V., Toschke, A. & Kries, R. (2004). Nutrition in children and adolescents in Europe: what is the scientific basis? Introduction. *British Journal of Nutrition*, 92, S67-S73.
- Liem, D. & Mennella, J. (2002). Sweet and sour preferences during childhood: role of early experiences. *Development Psychobiology*, 41, 388-395.
- Lissau, I., Overpeck, M. & Ruan, W. (2004). Body mass index and overweight in adolescence in 13 European countries, Israel, and the United States. *Archives in Pediatric Adolescence Medicine*, 158, 27-33.
- Moore, L.C., Harris, C.V. (2011). Exploring the Relationship Between Parental Concern and the Management of Childhood Obesity. *Maternal Child Health Journal*, 19.
- Nammi, S., Koka, S., Chinnala, KM. & Boini, K. (2004). Obesity: an overview on its current perspectives and treatment potions. *Nutritional Journal*, 3, 3.
- Neumark-Sztainer, D., Wall, M., Story, M. & Berg, P. (2008). Accurate Parental Classification of Overweight Adolescents' Weight Status: Does It Matter? *Pediatrics*, 121, e1495-e1502.

Nicklas, T., Demory-Luce, D., Yang, S. & Berenson, G. (2004). Children's food consumption patterns have changed over two decades (1973-1994): the Bogalusa heart study. *Journal of the American Dietetic Association*, 104, 1127.

Nobre, E., Jorge, Z., Macedo, A. & Castro, J. (2004). Tendências de peso em Portugal no final do século XX – Estudo de coorte de jovens do sexo masculino. *Ata Medica Portuguesa*, 17, 205-209.

Ogden, C., Flegal, K., Carroll, M. & Johnson, C. (2002). Prevalence and trends in overweight among US children and adolescents, 1999-2000. *Journal of the American Medical Association*, 288, 1728-32.

OMS (2003). Obésité: prévention et prise en charge de l'épidémie mondiale. *Rapport d'une consultation de l'OMS*.

Padez, C., Fernandes, T., Mourão, I., Moreira, P. & Rosado, V. (2004). Prevalence of overweight and obesity in 7-9 year-old portuguese children: trends in body mass index from 1970-2002. *American Journal of Human Biology*, 16, 670-678.

Pliner, P. (1994). Development of Measures of Food Neophobia in Children. In: *Appetite*, V:23, 147-163.

Reilly, J., Wilson, M., Summerbell, C. & Wilson, D. (2002). Obesity: diagnosis, prevention, and treatment; evidence based answers to common questions. *Archives of Disease in Childhood*, 86, 392 – 395.

Ribeiro, J., Guerra, S., Pinto, A., Duarte, J. & Mota, J. (2003). Prevalência de Excesso de Peso e Obesidade numa População Escolar da área do Grande Porto, de Acordo com Diferentes pontos de Corte do I.M.C.. *Ata Pediátrica Portuguesa*, 1 (34), 21-4.

Schoeller, D. & Buchholz, A. (2005). Energetics of obesity and weight control: Does diet composition matter? *Journal of the American Dietetic Association*, 105, S24–S28.

Seagren, J. & Terry, R. (1991). WIC females parents' behaviour and attitudes toward their children's food intake: relationship to their children's relative weight. *Journal of Nutrition Education*, 23 (5), 223-230

Sousa, J. (2003). *Obesidade Juvenil*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Nacional de Saúde Pública, Lisboa.

St-Onge, M., Keller, K. & Heynsfield, S. (2003). Changes in Childhood food consumption patterns: a cause for concern in light of increasing body weights. *American Journal of Clinical Nutrition*, 78, 1068-73.

Story, M., Neumark-Sztainer, D. & French, S. (2002). Individual and environmental influences on adolescents eating behavior. *Journal of the American Dietetic Association*, Sup. Vol. 112(3), S40-S51.

Tickle your appetite: Team Nutrition's Education Kit for Child Care. Food and Consumer Service, Washington DC, 1998 (ED435439).

Towns, N. & D'Auria, J. (2009). Parental perceptions of their child's overweight: an integrative review of the literature. *Journal of Pediatric Nursing*, 24 (2), 115-130.

USDA (2008). *My Pyramid for preschoolers*. Consultado a 18 de Maio de 2011, através de <http://www.mypyramid.gov/downloads/PreschoolerMiniPoster.pdf>.

USDA (2011). *MyPyramid Resources – Preschoolers*. Consultado em 27 de junho de 2011, através de <http://www.choosemyplate.gov/preschoolers/index.html>.

Variyam, J. (2001). Overweight Children: Is Parental Nutrition Knowledge a Factor? *Food Review*, 24 (2). 18-22

Variyam, J., Blaylock, J., Lin, B., Ralston, K. & Smallwood, D. (1999). Mother's nutrition knowledge and children's dietary intakes. *American Journal of Agriculture Economics*, 81, 373-84.

Vereecken, C. & Maes, L. (2010). Young children's dietary habits and associations with the mothers' nutritional knowledge and attitudes. *Appetite*, 54, 44-51.

Wake, M. & McCallum, Z. (2004). Secondary prevention of overweight in primary school children: what place for general practice? *Medical Journal of Australia*, 181, 82-84.

Wang, Y. (2001). Cross-national comparison of childhood obesity: the epidemic and the relationship between obesity and socioeconomic status. *International Epidemiological Association*; 30, 1129-1136.

Warschburger, P. & Kröller, K. (2009). Maternal Perception of Weight Status and Health Risks Associated With Obesity in Children. *Pediatrics*, 124, e60-e68.

Warwick, P. & Reid, J. (2004). Trends in energy and macronutrient intakes, body weight and physical activity in female university students (1988-2003), and effects of excluding under-reporters. *British Journal of Nutrition*, 92, 679-688.

West, F., Sanders, M., Cleghorn, G. & Davies, P. (2010). Randomized clinical trial of a family-based lifestyle intervention for childhood obesity involving parents as the exclusive agents of change. *Behaviour Research and Therapy*, 48, 1170-1179.

WHO (1998). *Report of a WHO consultation on obesity. Preventing and managing the global epidemic*. Geneva: World Health Organization.

World Health Organization (2004). *Childhood Obesity – Children are becoming increasingly vulnerable to overweight and obesity around the world*. Consultado em 10 de dezembro de 2004 através de <http://www.iotf.org/childhood>.

Wurtele, S. (1995). Health promotion (Cap. 11). In Roberts, M., eds., *Handbook of Pediatric Psychology* (2nd Edition). New York: Guilford.

Ensaio de Supervisão Clínica

Teresa Vasconcelos (Org.)

Escola Superior de Educação de Lisboa

teresav@eselx.ipl.pt

Alunas do mestrado de Supervisão em Educação da ESELx¹:

Maria da Conceição Machado

Manuela da Conceição Fernandes Coelho

Ana Margarida Rebelo

Resumo: Este simpósio auto-organizado relata um conjunto de estudos de *supervisão clínica* (3 ciclos de supervisão, segundo Goldhammer, citado em Alarcão e Tavares, 2003), em contextos e situações diferenciadas e integrados na componente prática de uma Unidade Curricular dedicada às questões da Supervisão Pedagógica do mestrado de Supervisão em Educação desta ESELx e que incluía, para todas as formandas, o desenvolvimento do modelo de *supervisão clínica*. Descreve-se e enquadra-se o ciclo de supervisão clínica tradicional. Apresentam-se três estudos baseados, não apenas nas experiências desenvolvidas nos contextos profissionais, mas enriquecidas e fundamentadas através de dados recolhidos em portefólios reflexivos. Desenham-se questões e implicações ao nível de:

- Processos de negociação supervisor/professor/estagiário;
- Interações e sua problemática;
- Mudanças nas práticas;
- Metáforas emergentes que sintetizam os processos de supervisão vivenciados.

Palavras-chave: supervisão pedagógica; modelo de supervisão clínica; desenvolvimento profissional

Abstract: This self-organized symposium presents a set of studies about *clinical supervision* (3 supervisory cycles according to Goldhammer, in: Alarcão e Tavares, 2003). These studies were developed in different contexts and were integrated in a practicum component of a Curriculum Unit about Pedagogical Supervision in a Master's degree of Escola Superior de Educação de Lisboa. All trainees have to develop a traditional set of three supervisory cycles of *clinical supervision*. The three studies are presented based not only in the fieldwork developed by the future supervisors (trainees) but in the reflexive work developed in their supervision portfolios. Questions and implications for training and professional development of teachers are presented in different areas:

- Processes of negotiation supervisor/teacher/practicum student
- Interactions and problems around those interactions

¹ Contactos: Maria da Conceição Machado Agrupamento de Escolas de Vialonga: saocostamachado@gmail.com
Manuela da Conceição Fernandes Coelho Agrupamento de Escolas n.º 1 de Loures: mfcoelho@gmail.com
Ana Margarida Rebelo Agrupamento de Escolas de Bobadela: almeida.rebelo@gmail.com

- Changes in professional practice
- Emergent metaphors that synthesize the supervisory processes developed in the three studies

Keywords: pedagogical supervision; clinical supervision model; professional development

Introdução

Supervisão é um processo de sustentação – A meta-tarefa que este tipo de formação implica supõe uma orientação sustentada por alguém (singular ou plural) que, conhecendo bem os registos conceptuais que no seu engrossamento definem essa complexidade, pode desconstruí-la de modo a que se torne compreensível ao aprendente, a partir dos instrumentos conceptuais de que dispõe. É nesta função de desconstrução para o outro que a função de supervisão se apresenta também como uma função de ensino (Sá-Chaves, 2002, p. 146)

Na sua essência mais ampla os processos de supervisão pedagógica são, nas palavras de Idália Sá-Chaves, processos de “sustentação” das práticas dos profissionais de educação (ou outros) com o objectivo de contribuir para o seu desenvolvimento humano e profissional - uma vez que, em nosso entender, um aprofundamento do desenvolvimento humano pode conduzir a uma melhoria do desempenho profissional... e, eventualmente, vice-versa

O objectivo deste trabalho, no entanto, ainda que se inscreva nesta conceptualização ampla de supervisão apresentada por Sá-Chaves, incide nos processos de *supervisão clínica* descritos – entre outros -- em Alarcão e Tavares (1987/2003), com base nos trabalhos desenvolvidos por Goldhammer e colaboradores, nos anos oitenta na Universidade de Harvard, Estados Unidos. Este “cenário de supervisão” emergiu porque os professores-estagiários consideravam que a mera observação e discussão de aulas era demasiadamente “exterior” não indo ao encontro das suas dificuldades e, conseqüentemente, não davam origem a processos de mudança aprofundados. Segundo Alarcão e Tavares (2003) a especificidade do modelo de *supervisão clínica* pode ser descrita nos seguintes termos:

Este modelo caracteriza-se pela colaboração entre professor e supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise de situações reais de ensino. A ideia de colaboração é um elemento-chave neste modelo. A iniciativa do professor é também fundamental na medida em que deve ser o professor a tomar uma atitude ativa e a pedir a colaboração do supervisor para análise de situações problemáticas, devendo o supervisor assumir a atitude de um colega que, como elemento de apoio, de recurso, está à sua disposição para o ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas na sua profissão (pp 25-26).

Segundo Goldhammer et al.(1980, cit. em Alarcão e Tavares, 2003) cada ciclo de supervisão tem cinco fases: *encontro pré-observação; observação; análise dos dados e planificação da estratégia da discussão; encontro pós-observação; e, finalmente, análise do ciclo de supervisão.* Os referidos autores consideram que ao longo de um ciclo de supervisão deste tipo se devem realizar um conjunto de, pelo menos, três ciclos, de modo a que o professor, com a

ajuda do supervisor, possa, de facto, vivenciar as mudanças da sua prática. Nos três estudos que apresentaremos a seguir os ciclos de supervisão e respectivas fases serão amplamente aprofundados.

Para sermos fiéis ao pensamento mais recente de Alarcão e Tavares, na última edição do seu livro (2003), queremos sublinhar o capítulo 5, introduzido na 2ª edição da sua obra, em que os autores contextualizam as várias modalidades de supervisão, incluindo a *supervisão clínica* no projeto de uma escola reflexiva, que aprende, e na qual as várias modalidades de supervisão se constituem em contributos para que se realize o objetivo essencial que é um contexto amplo de Escola (ou, presentemente, de Agrupamento de Escolas) em que professores, alunos e toda a comunidade educativa ensinem e aprendam...

Estudo nº I

Conceição Machado, educadora de infância, descreve um processo de supervisão clínica vivido no seu Agrupamento, incidindo numa colega que manifestava graves dificuldades na gestão do grupo de crianças e na integração na equipa de trabalho de adultos (em geral), e especificamente das assistentes operacionais. Foi amplamente discutido entre a professora da Unidade Curricular e a Supervisora “em formação” a delicadeza deste processo e as questões éticas colocadas dado tratar-se de uma supervisão entre pares. Fez-se uma opção pelo “risco” da situação, analisando também o facto de poder ser mais “fácil” para a “colega supervisionada” estar numa situação mais “lateral” e menos “vertical”, na certeza de que a “supervisora em formação” iria ter a sensibilidade, o tacto, a intuição, a atitude ética e o saber necessários à condução positiva do processo. Como pode ser verificado na parte final da apresentação deste estudo, foi tomada a decisão adequada ao contexto humano em que se desenvolveram os diferentes ciclos de supervisão.

Conceição Machado apresenta as fases do ciclo de supervisão numa interpretação pessoal de ligação da teoria à prática e, logo em seguida, o esquema de trabalho desenvolvido ao longo dos 3 ciclos no seu contexto específico de trabalho (cf Goldhammer citado em Alarcão e Tavares, 2003). As siglas “S” indicam supervisor e “P” professor:

Fases do ciclo de supervisão numa perspectiva teórico-prática

| FASES | TEORIA (Alarcão & Tavares, 2003; Vasconcelos 2009) | PRÁTICA | Desenvolvimento pessoal e profissional |
|---|--|--|---|
| Pré observação | “...Visa fundamentalmente identificar o problema em estudo e planificar conjuntamente a estratégia de observação” | 1º ciclo: atitudes 2º ciclo: elaboração conjunta de uma grelha 3º ciclo: planificação conjunta | Supervisado • Diminuição de atitudes de poder • Aumento de atitudes motivadoras • Melhoria no processo de planificação • Inclusão das auxiliares na planificação • Melhoria na gestão do tempo • Definição de estratégias diferenciadoras • Melhoria de trabalho em pequeno grupo |
| Observação | “Cria oportunidade para S. ajudar P. a testar a realidade das suas perceções e opiniões sobre a sua ação. S. observa aspetos complexos ou problemáticos do seu ensino” | | |
| Análise de dados | “o professor deve ter um papel muito ativo, uma vez que só através da compreensão do significado dos dados é que sentirá comprometido com o ensino que praticou...”; “visa sobretudo “agarrar” incidentes críticos com interesse...” | | |
| Pós Observação | “O professor deve refletir sobre o seu eu...(...) o supervisor deve ajudá-lo a refletir, a interpretar” “Proporciona feedback ao P. S. treina P. em técnicas de auto análise” | | |
| Reflexão: <u>Auto análise de atitudes</u> (encorajamento, abertura, ultrapassar “tábua rasa”, disponibilidade, sentido crítico) <u>Auto análise de saberes</u> (didáticos e experienciais) <u>Auto análise nas capacidades</u> (interpretação, comunicação, negociação) | | | |

Fases do ciclo da supervisão (Goldhammer, 1980)

| Ciclos | Encontro Pré observação | Observação | Análise de dados e planificação de estratégias | Encontro Pós Observação | Análise do Ciclo |
|--------|---|--|--|---|--|
| 1º | <ul style="list-style-type: none"> • Identificação do problema • Decisão dos aspectos a serem observados • Entrega de fotocópias | <ul style="list-style-type: none"> • Entrega de fotocópias • <u>Observação de atitudes de todos os adultos e do grupo</u> • Tempo de duração alargado • <u>Pedido de reflexão da Educadora</u> • <u>Pedido da Planificação</u> • Observação naturalista com registo audiovisual e gravação | <ul style="list-style-type: none"> • Entrega de fotocópias • <u>Análise e catalogação de atitudes</u> • <u>Elaboração e preenchimento de uma grelha</u> • Estratégias de discussão: • Comentar as fotos • <u>Pequena entrevista com base na reflexão</u> educadora • Comentar as grelhas • Conclusões conjuntas • Entrega de fotocópias • Conclusões | <ul style="list-style-type: none"> • Entrega de fotocópias • Conclusões da educadora com base nas estratégias • <u>Reflexão e análise conjunta: problema inicial ≠ problema observado</u> • <u>Reformulação de nova problemática e tentativa de resolução da problemática inicial</u> | <p>Reflexão:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Enfoque nas atitudes da educadora</u> • <u>Andaime na planificação</u> • Inclusão dos recursos humanos nas planificações |

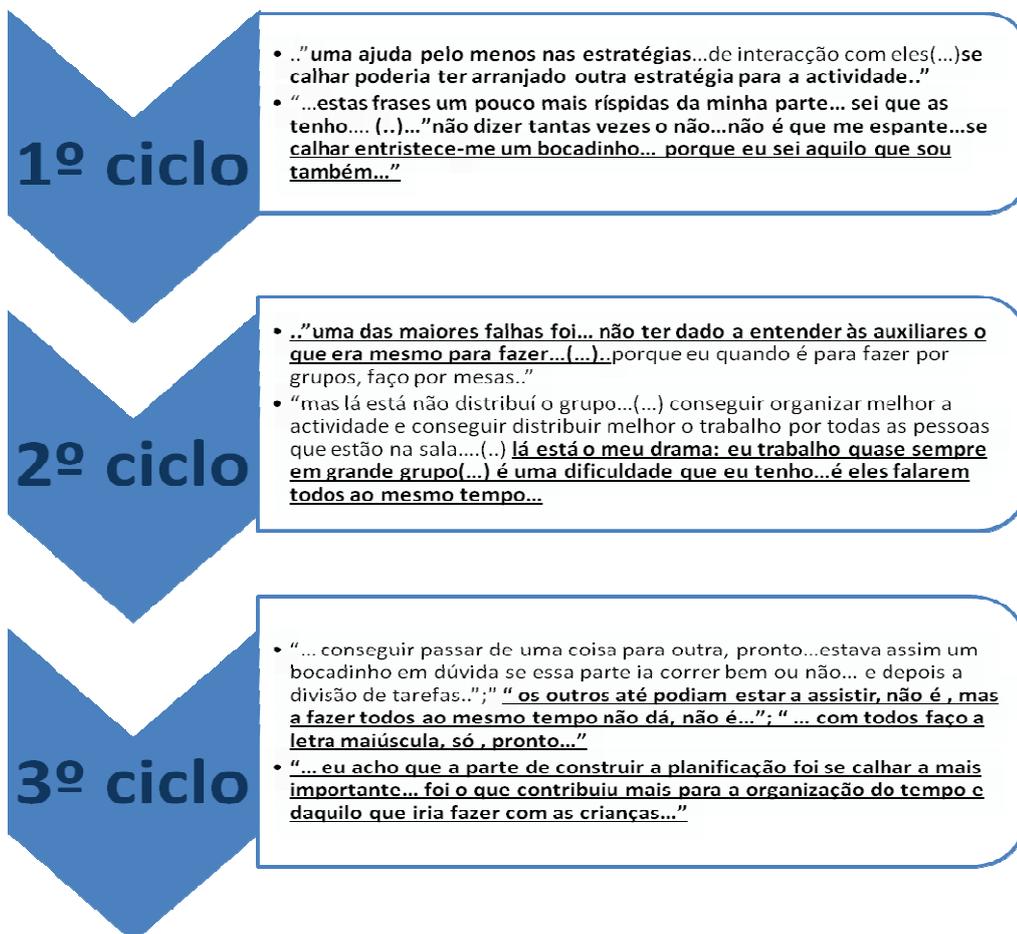
| Ciclos | Encontro Pré observação | Observação | Análise de dados e planificação de estratégias | Encontro Pós Observação | Análise do Ciclo |
|--------|---|--|---|---|--|
| 2º | <p>Análise e reflexão da recolha de planificações</p> <p>Elaboração da grelha</p> | <ul style="list-style-type: none"> Observação do desenvolvimento de uma atividade pré escolhida em conjunto (mostrar uma dentadura em 3D e seu desenvolvimento) Tempo de duração: 1 hora Pedido de reflexão da Educadora Observação naturalista com recurso à gravação | <ul style="list-style-type: none"> Análise e catalogação dos dados em três partes: <ol style="list-style-type: none"> Desenvolvimento da planificação Estratégias utilizadas Atitudes da educadora Aspectos a melhorar Melhorias observadas Planificação de Estratégias: <ul style="list-style-type: none"> Envio dos dados transcritos para individualmente se refletir Análise da reflexão solicitada | <ul style="list-style-type: none"> Análise conjunta de: <ul style="list-style-type: none"> Aspectos a melhorar I. Planificação <ol style="list-style-type: none"> Inclusão das auxiliares na atividade Trabalho em pequeno grupo Estratégias diferenciadas Alguns dificuldades na gestão de tempo Melhorias: <ul style="list-style-type: none"> Diminuição de atitudes de poder Aumento de atitudes de motivação e de inclusão Atitude mais calma com o grupo Planificação melhorada tendo em conta a planificação anterior. | <p>Supervisora:</p> <p>Melhoria na capacidade de ouvir e refletir</p> <p>Supervisada</p> <p>Aumento da capacidade reflexiva e analítica</p> <p>Conseguir um aumento de atitudes relacionais com uma planificação mais cuidada</p> <p>Para ambas:</p> <p>Desenvolvimento de atitudes investigativas.</p> <p>Pesquisa</p> <p>Análise</p> <p>Experimentação</p> <p>Reformulação</p> <p>Reflexão</p> |

| Ciclos | Encontro Pré observação | Observação | Análise de dados e planificação de estratégias | Encontro Pós Observação | Análise do Ciclo |
|--------|--|---|---|---|--|
| 3º | <p>Elaboração em conjunto de uma planificação diária/ semanal</p> <p>Envio de documentação (greiha de planificação de Alarcão e Roldão,2008)</p> <p>Análise em conjunto dos aspetos a incluir numa planificação tendo em conta as estratégias diferenciadores, trabalho em GG e PP</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Observação do desenvolvimento de uma atividade planeada em conjunto (descobrir a letra A e construção de um painel de palavras começadas pela letra A) • Tempo de duração: 1 hora • Pedido de reflexão da Educadora • Observação naturalista com registo audiovisual e gravação | <p>Análise e catalogação dos dados em quatro partes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ensino • Aprendizagem • Concretização dos objetivos • Atitudes e comportamento <p>Planificação de Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Envio dos dados para transcritos individualmente se refletir • Análise da reflexão solicitada • Pequena entrevista sobre o processo | <p>Análise conjunta de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aspetos a melhorar a) Estratégias diferenciadas b) Trabalho em pequeno grupo c) Inclusão das auxiliares na atividade d) Flexibilidade no desenvolvimento da atividade e) Motivação do grupo <p>Melhorias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diminuição de atitudes de poder • Atitude reflexiva • Diminuição dos seus medos, inseguranças • Capacidade metacognitiva | <p>Reflexão:</p> <p>Processo de supervisão como processo de indução na carreira e como melhoria contínua</p> <p>Processo moroso, que pode "nunca acabar"</p> <p>Processo previsto na lei sobre ADD, podendo ser implementado nas escolas desmistificando processos de observação de aulas</p> |

Conceição Machado apresenta ainda algumas transcrições do processo vivido **nos encontros pós-observação**, na perspectiva da educadora observada:

Parte-se do princípio de que, frequentemente, a supervisão nem sempre é eficaz, que a “supervisão clínica” é morosa, tornando-se necessário adequá-la aos estilos de aprendizagem e necessidade de crescimento dos diferentes professores.

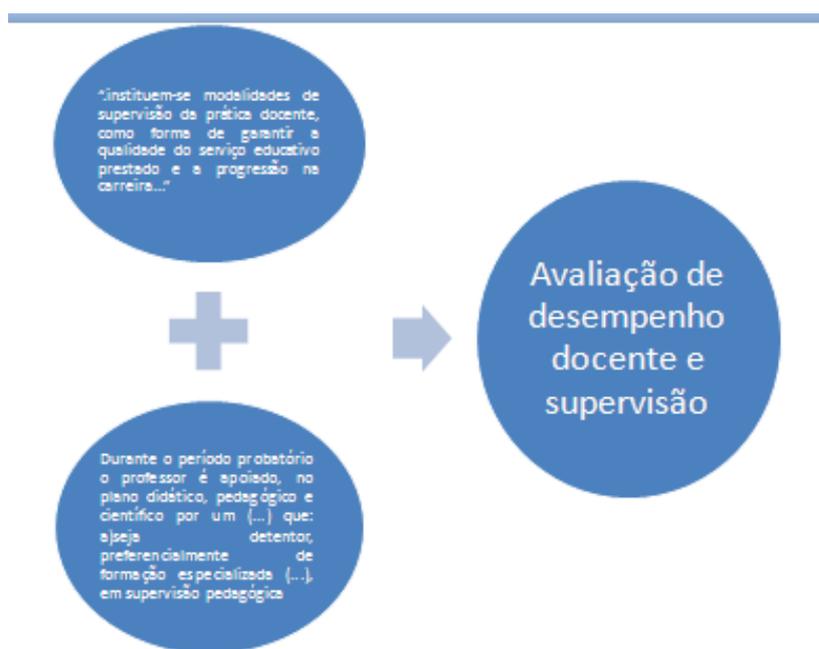
(Vasconcelos, 2009)



Conceição Monteiro apresenta ainda uma pequena reflexão sobre a relação estabelecida entre supervisor/supervisionado.

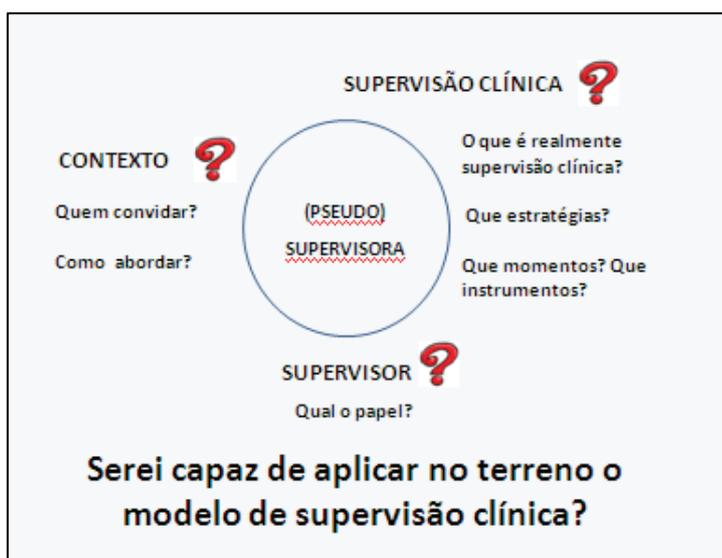
| Intervenientes | Pontos Fortes | Dificuldades encontradas | Aspectos a melhorar | Consequências para a prática |
|-----------------|---|---|---|--|
| Supervisora | <ul style="list-style-type: none"> • Colaboração, disponibilidade • Partilha • “Formação contínua” • Reflexão • Confiança na relação | <ul style="list-style-type: none"> • Definição de estratégias • Gerir as minhas emoções face à situação • Tempo de observação longo no 1º ciclo (transcrição de dados) • Pouco tempo, para a “mudança” | <ul style="list-style-type: none"> • Distanciamento • Desconstrução e construção conjunta da prática (acomodações da prática ≠ atitude investigativa) | <p>Partilha com o departamento do pré escolar de uma planificação com aplicação à prática e também a aulas observadas</p> <p>Perspectiva de acção de formação sobre supervisão a pares com um colega de trabalho</p> |
| “Supervisionada | <ul style="list-style-type: none"> • Papel muito activo e interessado • Disponibilidade • Comunicação e entreajuda • Análises e reflexões conjuntas | <ul style="list-style-type: none"> • Gestão do grupo • Gestão do tempo • Elaboração de planificação • Desenvolvimento da planificação | <ul style="list-style-type: none"> • Desenv. pessoal (segurança, relação,.....) • Desenv.profissional(planificação gg/pp) | <p>Aplicação do instrumento produzido(planificação) à observação de aulas</p> |

Em conclusão, Conceição Machado compara a prática de supervisão que realizou com a colega com a “tradicional” avaliação de desempenho dos docentes (Decreto-Lei nº 75/2010 de 23 de junho): “instituem-se modalidades de supervisão da prática docente, como forma de garantir a qualidade do serviço educativo prestado e a progressão na carreira”.



Estudo nº 2

Manuela Coelho apresenta a sua experiência de supervisão (também entre pares) com uma colega, professora do 1º ciclo, no âmbito do PNEP (Programa Nacional para o Ensino da Língua Portuguesa). Não se descreverão novamente as fases do ciclo de supervisão, uma vez que foram salientadas na apresentação anterior. Manuela Coelho, apresenta os dilemas de uma “supervisora” com limitada experiência do exercício de supervisão na modalidade definida, a de *supervisão clínica*:



Manuela Coelho introduz um conceito “novo”, o de *scaffolding* (Bruner, Wood e Ross, 1976, citado em Vasconcelos, 1999 e retomado por Vasconcelos, 2007²).

Descreve o contexto em que foram realizados os 3 ciclos de supervisão: uma “professora supervisionada” com 10 anos de prática de lecionação no 1º ciclo e que, segundo a autora; estava na “Fase de Diversificação”, (segundo Huberman 2000, citado em Nóvoa, 2000, p. 41) em que “as pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc.”.

A autora desenvolve os dois primeiros ciclos e define um novo problema: “Como é que o terceiro ciclo de supervisão poderá ajudar a professora a desenvolver uma pedagogia diferenciada – no caso concreto, com um aluno com dificuldades de aprendizagem - assente na criação de zonas de desenvolvimento próximo (Vygotsky)”?

² Vasconcelos (2007) vê no conceito “scaffolding” a parceria entre supervisor/supervisando, enquanto estratégia emergente de supervisão, para “clarificar o papel do supervisor como pessoa mais experimentada que pode amparar as tentativas do supervisando para adquirir mais competências, não deixando, no entanto, de lhe colocar desafios que o façam progredir no seu desenvolvimento.” (p. 7)

| | |
|---|---|
| ENCONTRO PRÉ-OBSERVAÇÃO | <ul style="list-style-type: none"> • Identificação da problemática identificada no ciclo anterior • Análise do texto • Discussão de possíveis atividades • Planificação da estratégia de observação |
| OBSERVAÇÃO | <ul style="list-style-type: none"> • Tempo de observação: 20 minutos • Recolha de dados: notas de campo |
| ANÁLISE DOS DADOS | |
| PLANIFICAÇÃO DA ESTRATÉGIA DE DISCUSSÃO | |
| ENCONTRO PÓS-OBSERVAÇÃO | <ul style="list-style-type: none"> • Identificação de melhorias no ensino por parte da supervisanda |
| ANÁLISE DO CICLO | <ul style="list-style-type: none"> • Potencialidades: Análise e reflexão em conjunto; Professora mais confiante na sua ação, observadora atenta e motivadora da entreajuda; método de recolha de dados |

Descreve, finalmente, de um modo avaliativo, o que representou a aplicação dos três ciclos de supervisão na sua perspectiva de formadora:

| |
|--|
| <p>➤ Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1.º Ciclo de Supervisão → Primeiro contacto com o processo - 2.º Ciclo de Supervisão → Experimentação refletida - 3.º Ciclo de Supervisão → Confirmação do sucesso do processo <p>➤ Consequências:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Supervisora: aperfeiçoamento de estratégias de supervisão; aprofundamento da relação interpessoal com a supervisanda centrada na colaboração, no apoio e no aconselhamento; mobilização de conhecimentos supervisivos noutros contextos. - Supervisanda: ajudou a melhorar as práticas; ajudou a crescer profissionalmente. <p>Sugestão: Aplicar o modelo de supervisão clínica na avaliação de desempenho</p> |
|--|

No seu estudo, Manuela Coelho apresenta de forma sintética a “voz” das formandas:

“Para isso contribuiu a formadora que se mostrou sempre disponível para nos **ouvir e clarificar** dúvidas e ideias, sempre **nos incentivou à experimentação**, à aprendizagem ativa e consequentemente nos levou à

reflexão sobre as nossas práticas (o que às vezes é difícil). Ajudou-nos a ter práticas pedagógicas no domínio da Língua Portuguesa mais assertivas (portefólio de A).

“Uma verdadeira **tutora** (...). Obrigada pelas “dicas”. Vieram dar-me energia para continuar...” (correspondência de AM).

Estudo nº 3

O terceiro estudo, elaborado por **Ana Margarida Rebelo**, centra-se numa professora do 3º ciclo que, pela primeira vez, trabalha no 2º ciclo. O papel do ciclo de supervisão é o de ajudar esta experiente professora (com 15 anos de serviço) a adaptar-se às dinâmicas do 2º ciclo. A formanda pediu à supervisora que “verificasse a forma como interage com os alunos desta faixa etária e o modo como os orienta” . Gostaria ainda de obter um feedback sobre a relação pedagógica que mantém com os alunos e de saber “até que ponto lhes confere ou não a autonomia devida”. De salientar, no presente estudo, como nos outros dois anteriormente descritos que a “definição do problema” pode ser feita pela supervisora (1º estudo) ou pela “professora supervisionada” , no caso presente.”

Realizaram-se, também com esta docente, os três ciclos de supervisão descritos anteriormente. Neste último estudo centramo-nos no processo analítico desenvolvido pela formadora relativamente aos três ciclos de supervisão. A escolha desta vertente de algum modo amplia e fundamenta o carácter mais descritivo do 1º e 2º estudo.

Análise dos 3 Ciclos de Supervisão
Encontro de Pré – observação

| | | |
|-----------------------------------|---|--|
| <p>1º Ciclo Supervisão</p> | <p>Aspetos positivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicação da finalidade da observação e a total disponibilidade da colega . - Identificação do problema por parte da professora (necessidade sentida por ela). | <p>Constrangimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primeiro ano a trabalhar com alunos do 2º ciclo. • Dosear o grau de autonomia (uma vez que está habituada a alunos mais velhos). |
| <p>2º Ciclo Supervisão</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Tentativa de uma maior andaimação da professora em relação aos alunos. • Proposta de apresentar materiais feitos por si. | <ul style="list-style-type: none"> • Receio de não conseguir gerir o tempo. • Receio de dar as respostas porque conhece os materiais muito bem. |
| <p>3º Ciclo Supervisão</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Pretende aumentar o grau de exigência, verificar se os alunos conseguem dar o salto na interpretação do texto poético. | <ul style="list-style-type: none"> • Receio de os alunos não corresponderem ao nível de exigência. |

Análise dos 3 Ciclos de Supervisão

Observação

| | | |
|----------------------------|--|--|
| 1º Ciclo Supervisão | Aspetos positivos: <ul style="list-style-type: none">- Os alunos foram avisados da presença da observadora. Preparação de uma narrativa “sem rede”. | Constrangimentos: <ul style="list-style-type: none">- sala desarrumada- dificuldade no registo das observações devido à inexperiência da observadora- ansiedade da professora e dos alunos- professora muito diretiva, centrando as atividades em si |
| 2º Ciclo Supervisão | <ul style="list-style-type: none">• Leitura expressiva do poema “Amores, Amores” de João de Deus (forma interativa, movimentando toda a turma).• Ficha de trabalho (realizada em pequenos grupos e discutida em grande grupo).• Ação mais centrada no grupo turma. | <ul style="list-style-type: none">• Dificuldade no registo das observações devido à inexperiência da observadora.• Agitação da turma, devido ao entusiasmo gerado pelas várias leituras. |
| 3º Ciclo Supervisão | <ul style="list-style-type: none">• Enfoque na competência do OUVIR (alunos ouvem com os olhos fechados).• Andou a leitura do texto de forma a transportá-los para o mundo da fantasia, da subjetividade. | <ul style="list-style-type: none">• Dificuldade da observadora em se manter não interventiva, apesar das solicitações silenciosas de alguns alunos. |

Análise dos 3 Ciclos de Supervisão Análise e Estratégia

| | | |
|--------------------------------|---|---|
| 1º Ciclo Supervisão | <u>Aspectos positivos:</u> <ul style="list-style-type: none">• Análise dos dados recolhidos na observação de aula.• Levantamento dos aspetos considerados pertinentes.• Confronto entre os registos efetuados com a identificação do problema.• Planificação da estratégia da discussão | <u>Constrangimentos:</u> <ul style="list-style-type: none">• Alguma preocupação por parte da observadora em realizar da forma mais correta, a análise dos dados recolhidos.• Esta preocupação foi sendo dissipada ao longo do processo.• A observadora gradualmente foi sentindo mais segurança na análise dos dados recolhidos. |
| 2º Ciclo Supervisão | | |
| 3º Ciclo Supervisão | | |

Análise dos 3 Ciclos de Supervisão
Encontro de pós-Observação

| | | |
|-----------------------------------|---|--|
| <p>1º Ciclo Supervisão</p> | <p>Aspectos positivos: Incentivo aos alunos. Desenvolvimento das competências da escrita. Agitação no querer aprender e no querer saber fazer.</p> | <p>Constrangimentos: Não conseguiu prever o plano: “Demasiado ambicioso da minha parte” “Porquê dar importância ao produto final e menos importância ao processo?” Professora estava muito ansiosa. Sala desarrumada.</p> |
| <p>2º Ciclo Supervisão</p> | <p><i>Adesão total dos alunos na atividade.</i> Os alunos vão declamar o poema a outras turmas. Material elaborado pela docente.</p> | <p>A professora considera que as aulas correm melhor quando o material lhe diz algo.</p> |
| <p>3º Ciclo Supervisão</p> | <p>“Fechar os olhos” – forma de centrar o enfoque no Ouvir. Deram um salto muito crítico. Professora inovadora, muito reflexiva sobre as suas práticas.</p> | <p>Agitação da hora do dia. Burburinho e agitação devido ao entusiasmo pela leitura. Poema complexo (Fernando Pessoa).</p> |

Ana Margarida Rebelo elabora a sua reflexão final:

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós” (Saint-Exupéry)

- Este trabalho foi ao encontro de uma necessidade sentida pela professora com quem fiz supervisão. O problema apresentado, com uma natureza específica, denotava já um certo grau de maturidade: “o tentar saber de que forma se deve dosear a autonomia, relativamente a uma faixa etária a que a professora não está habituada a trabalhar.”
- Estabeleceu-se um trabalho de colaboração (que já existia desde o início do ano). Dada a experiência da “colega supervisionada” tentou-se estabelecer o enfoque no ato de ensinar e menos no “eu” do professor” em desenvolvimento.
- O objetivo da análise dos dados foi transformar a complexidade dos dados em bruto em representações claras.
- No entanto, houve uma reflexão do *eu professor* e da própria supervisora. Enquanto supervisora ajudei a professora a refletir, embora esta tenha chegado a algumas conclusões sozinha.
- Quanto a mim, como supervisora, este processo ajudou-me a concentrar mais nas tarefas relacionadas com o processo de supervisão e a refletir mais nesse mesmo processo.

Considerações Finais

Os três estudos apresentados são suficientemente descritivos e elucidativos para refletirmos sobre as vantagens (“a alegria de acompanhar o desenvolvimento profissional de uma colega”) e desvantagens (“morosidade”) dos processos de *supervisão clínica*. Queremos no entanto salientar que é este o “modelo” de supervisão escolhido na ESELx para apoiar “a prática profissional supervisionada” dos alunos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, quer por parte dos supervisores institucionais, quer formando os orientadores cooperantes através de “oficinas de formação” , prioridade na frequência do Mestrado em Supervisão em Educação, quer por processos de “modelização” no contexto dos estágios.

As três autoras que descreveram os respectivos “ ensaios de supervisão clínica” desenvolvidos no seu contexto de trabalho consideraram, *todas elas*, que era desta forma *claramente democrática* que encaravam um processo de “avaliação de desempenho de professores” o qual, por força de lei, deve ser posto em prática nas escolas de modo a contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores. Os processos de supervisão e, em consequência, avaliativos, descritos neste trabalho são elucidativos de como se pode processar a avaliação de desempenho (Decreto-Lei n° 75/2010, de 23 de Junho, então vigente à data de elaboração dos estudos).

As questões, reflexões, propostas e reformulações descrevem de forma exemplar os três temas anteriormente nomeados: os processos de negociação dos três ciclos de supervisão, as interações humanas e profissionais e a sua problemática e a clara influência - ainda que lento e progressivo, como deve ser qualquer processo deste teor – na

mudança das práticas das “professoras supervisionadas” e, simultaneamente, no crescimento pessoal e profissional das supervisoras.

Quatro metáforas emergentes poderão sintetizar os processos de supervisão vividos pelas autoras dos três estudos, metáforas essas que procuraremos descrever com maior incidência, uma vez que “iluminam” e documentam processos vivenciados:

- **Super-visão**, como um olhar que está para além e “acima” do olhar “habitado”: por isso só pode ser, necessariamente, um olhar distanciado, atenta ao processo, paciente e, simultaneamente promotor dos “poderes pessoais” e transformadores (“*empowerment*”). Daí várias das autoras se referirem aos processos de supervisão como se de “um tear” se tratasse (Vasconcelos, 2007), trabalho de tear esse que tem que ser pacientemente trabalhado e estruturado de modo a produzir um “tecido” consistente.
- **“Scaffolding”**, enquanto processo de “colocar andaimes”, de fornecer um reforço positivo que simultaneamente apoie mas permita o crescimento (como se o desenvolvimento profissional se pudesse comparar à construção progressiva de um prédio que, sem andaimes - que por definição são provisórios - não pode ser construído). O termo “scaffolding” foi inicialmente utilizado num estudo de Wood, Bruner e Ross (1976) que descrevia os processos de apoio “sustentado” ao desenvolvimento das crianças numa perspectiva sócio-construtivista. Posteriormente Vasconcelos (1999) sugeriu que este conceito se poderia também aplicar à supervisão da prática pedagógica de futuros professores e, mais tarde (2007), num estudo incidindo em três experimentados profissionais de educação de infância, vê no conceito “scaffolding” a *parceria entre supervisor/supervizando, enquanto estratégia emergente de supervisão, para “clarificar o papel do supervisor como pessoa mais experimentada que pode amparar as tentativas do supervizando para adquirir mais competências, não deixando, no entanto, de lhe colocar desafios que o façam progredir no seu desenvolvimento (p. 7).*
- **“Agência relacional”** como um processo de interação onde são valorizados e reconstruídos os processos de fazer, interagir, construir de novo, numa interação que se torna um processo dinâmico e bi-direccional. Anne Edwards, baseada em estudos anteriores sobre o conceito/metáfora de “agência” introduzido por Giddens nos anos 80, desenvolve o conceito de “agência relacional” – baseado na Teoria da Atividade, com Vygotsky e Leontiev e, posteriormente Engestrom, 1999, incidindo especificamente na educação de adultos. Edwards define assim a “agência relacional” na formação de professores e, especificamente na orientação de práticas:

trata-se da capacidade de trabalhar com os outros, de expandir o objecto que o sujeito está a trabalhar, e tentar transformar, reconhecendo e tendo acesso aos recursos que outros trazem, à medida que respondem e interpretam o objecto. É uma capacidade que envolve reconhecer que a outra pessoa pode ser um recurso e que precisa de se realizar um trabalho para que melhor o sujeito se possa alinhar com o objecto numa

ação conjunta. Oferece uma visão aumentada e enriquecida do sentido de agência pessoal e, enquanto capacidade, pode ser aprendida (Edwards, 2005: 172)

- **Espelho:** a supervisão como um **espelho** que ajuda o professor observado a olhar para si próprio com maior objetividade. O supervisor limita-se a segurar no **espelho**, devolvendo à “professora supervisionada” o que vê, de modo a que seja ela própria a auto analisar-se e a tornar-se **autora** dos processos de mudança.

As três autoras que apresentaram o seu trabalho “no terreno” e nos respectivos contextos profissionais sublinharam que as colegas “supervisionadas” insistiram que era “**assim**” que viam desenvolver-se um processo democrático de avaliação de desempenho docente. Poderemos ter melhor avaliação do trabalho desenvolvido e aqui apresentado?

Referências bibliográficas:

- ALARCÃO, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª edição). Coimbra: Almedina.
- CANÁRIO, R. (1997) (Org.) *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora
- CIED/ESELx (2010). *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional, Vol X, nº 1*. Número temático dedicado à Supervisão Pedagógica (Org: Teresa Vasconcelos).
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia*. S. Paulo: Paz e Terra.
- EDWARDS, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research* 43(2005): 168-182.
- GOLDHAMMER, R.; Anderson, R.H; Krajevsky, R.J. (1980). *Clinical Supervision: Special methods for the supervision of teachers*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- HUBERMAN (2000). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores in Nóvoa, A. (Org.) (2000). *Vidas de Professores*, pp. 31-59. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores*, Vols. I e II. Porto: Porto Editora.
- REIS, P. (2010) *Análise e Discussão de Situações de Docência*. DGRHE e Universidade de Aveiro. Coleção: Situações de Formação.
- SÁ-CHAVES (2002). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Práxis*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- VASCONCELOS, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de saberes e competências*. Lisboa: Colibri/IPL.
- VASCONCELOS, T. (2007). Supervisão como um “TEAR”: Estratégias emergentes de “sustentação” e “andaimação” definidas por supervisoras e supervisandas. *Revista de Educação (Faculdade de Ciências)*, Vol XV, nº 2: 5-25.
- VASCONCELOS, T. (1999). Encontrar as formas de ajuda necessária: O conceito de “scaffolding” – Implicações para a intervenção em educação pré-escolar. *Inovação*, 12 (2): 7-24.
- VIEIRA, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: ASA.
- Wood, D.; Bruner, J. e Ross, G. (1976). The role of tutoring in problema solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17: 89-100.